Indépendants ensemble

Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples

104-06578/

INDÉPENDANTS ENSEMBLE

Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples

2004

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba - Données de catalogage avant publication

371.25 Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-7711-3220-4

1. Écoles par classes d'âge. 2. Écoles par classes d'âge – Manitoba.
3. Enseignement. 4. Enseignement – Manitoba. I. Manitoba.
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés ©2004, la Couronne du chef du Manitoba, représentée par le Ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Bureau de l'éducation française, salle 509, 1181, avenue Portage, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3.

Nous nous sommes efforcés d'indiquer comme il se doit les sources originales et de respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si vous remarquez des omissions, veuillez en avertir Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba qui les corrigera. Tous nos remerciements aux auteurs et aux éditeurs qui ont consenti à ce que leur matériel original soit adapté ou reproduit.

Cet ouvrage imprimé sera également disponible sur le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba au : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/index.html>. La plupart des feuilles reproductibles (FR) incluses dans cet ouvrage peuvent être téléchargées du site Web. Le personnel enseignant peut copier ces FR pour utilisation en classe.

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba remercie sincèrement les personnes suivantes pour leur contribution à l'élaboration du document *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples.*

Membres du comité des classes à niveaux multiples

Lise Beaudry	École Letellier Immersion	D. S. Border Land
Andrea Bell-Stuart	Wolseley School	D. S. de Winnipeg
Carole Blackbird	Fort La Reine School	D. S. de Portage-la-Prairie
Cindy Cannon	Beaver Creek School	D. S. de Pine Creek
Bruce Craig	Cypress River Elementary	D. S. Prairie Spirit
Shelley Giesbrecht	Blue Clay Colony School	D. S. Border Land
Terry Happychuk	Mountbatten School	D. S. Louis-Riel
Clarence Hofer	Shamrock School	D. S. Prairie Spirit
Nolene Hofer	Shamrock School	D. S. Prairie Spirit
Brenda Huhtala	Skownan School	D. S. Frontier
Valinda Kennedy	Stevenson Island School	D. S. Frontier
Hilda Maendel	New Rosedale School	D. S. Prairie Spirit
John Malanik	Grass River School	D. S. de Turtle River
Greg Meade	Mountbatten School	D. S. Louis-Riel
Shelly Poirier	École communautaire Gilbert-Rosset	Division scolaire franco-manitobaine
Diane Poiron-Toupin	École communautaire Gilbert-Rosset	Division scolaire franco-manitobaine
Sandra Shaw	High Bluff School	D. S. de Portage-la-Prairie
Terry Simpson	Ninette Elementary School	D. S. de Turtle Mountain
Donna Slobodzian	Oak Bluff Community School	D. S. Vallée de la Rivière-Rouge
Joan Thomas	Rédactrice contractuelle	Autonome
Ira Udow	Wolseley School	D. S. de Winnipeg
Julie Van Kommer	Twilight Colony School	D. S. de Beautiful Plains
Jonathan Waite	Richer School	D. S de la Rivière-Seine

Écoles manitobaines

Merci aux écoles suivantes pour leur appui.

Beaver Creek School	D. S. de Pine Creek
École communautaire Gilbert-Rosset	Division scolaire franco-manitobaine
New Rosedale School	D. S. Prairie Spirit
Twilight Colony School	D. S. de Beautiful Plains
Wolseley School	D. S. de Winnipeg

Le personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Division des programmes scolaires et Division du Bureau de l'éducation française

Joan Bartley	Coresponsable de projet	Section des programmes d'études Direction de l'élaboration des programmes
Heidi Betts	Éditrice (jusqu'en février 2003)	Section du soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes
Lee-Ila Bothe	Coordonnatrice	Section du soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes
Nadine Gosselin	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Elaine Lécuyer	Coresponsable de projet (jusqu'en 2002)	Bureau de l'éducation française
Susan Letkemann	Éditrice	Section du soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes
Joyce MacMartin	Gestionnaire de projet	Section des programmes et de la politique Direction de l'élaboration des programmes
Aileen Najduch	Conseillère pédagogique	Section des programmes d'études Direction de l'élaboration des programmes
Gretha Pallen	Coresponsable de projet	Section des programmes d'études Direction de l'élaboration des programmes
Debra Parker	Conseillère pédagogique	Section de l'apprentissage à distance et des technologies de l'information Direction de l'élaboration des programmes
Marie-Claude Perreault	Correctrice d'épreuves	Pigiste
Patricia Turenne	Réviseure linguistique	Pigiste
Shelley Warkentin	Coresponsable de projet	Bureau de l'éducation française

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

Introduction vii
Objet vii
Contexte vii
Contenu ix

Chapitre 1 : Apprentissage et enseignement dans la classe à niveaux multiples 1.1
Mise en application des pratiques exemplaires dans les classes à niveaux multiples 1.3
Les fondements des travaux de recherche 1.4
Avantages des classes à niveaux multiples 1.6
Relever des défis présente des avantages 1.10
Références 1.10

Chapitre 2 : La communauté apprenante 2.1
Partenaires de la communauté apprenante 2.3
L'apprenant autonome 2.3
L'enseignant 2.7
Les parents 2.15
Les administrateurs 2.16
La communauté apprenante dynamique 2.18
Références 2.19

Chapitre 3 : Évaluation et apprentissage dans la classe à niveaux multiples 3.1
Pratiques exemplaires en évaluation 3.3
Évaluation différenciée 3.4
Évaluation formative et évaluation sommative 3.5
Gestion de l'évaluation effectuée en classe 3.7
Évaluation, responsabilité partagée 3.8
Communication des progrès et des réalisations des élèves 3.9
Évaluer pour apprendre 3.11
Références 3.11

Chapitre 4 : Différenciation dans la classe à niveaux multiples 4.1
Planification d'une pédagogie différenciée 4.3
Considérations pour une pédagogie différenciée 4.4
Le format atelier 4.9
Différenciation pour la réussite des élèves 4.12
Références 4.13

Chapitre 5 : Intégration des matières dans la classe à niveaux multiples 5.1

Intégration de plusieurs matières et de plusieurs années scolaires 5.3
Intégration des langues 5.4
Intégration des mathématiques 5.11
Intégration des sciences de la nature 5.15
Intégration des sciences humaines 5.17
Intégration de l'éducation physique et éducation à la santé 5.19
Intégration des technologies de l'information et de la communication 5.22
Planification de l'intégration par l'exploration-recherche 5.23
Références 5.23

Chapitre 6 : Apprentissage intégré par l'entremise de l'exploration-recherche : Modèle de planification guidée 6.1

Une communauté apprenante axée sur l'exploration-recherche 6.3
Le modèle de planification guidée 6.6
Apprentissage multidisciplinaire par l'entremise de l'exploration-recherche 6.17
Références 6.18

Feuilles reproductibles

FR 1 : Réflexion—Métacognition
FR 2 : Élaboration de critères générés par les élèves pour un travail de qualité
FR 3 : Mon carnet des objectifs d'apprentissage
FR 4 : Plan d'évaluation : Une année en un coup d'œil
FR 5 : Grille d'observation ciblée
FR 5A : Grille d'observation ciblée (exemple)
FR 6 : Grille d'observation quotidienne
FR 7 : Notre / Mon plan d'apprentissage
FR 8 : Preuve de l'apprentissage
FR 9 : Le planificateur à quatre colonnes
FR 10 : Compte rendu de rencontre élève-parents-enseignant
FR 11 : Grille d'enregistrement des données
FR 11A : Grille d'enregistrement des données (exemple)
FR 11B : Grille d'enregistrement des données (exemple)
FR 12 : Brochure pour les parents

Annexes

Annexe A : Évaluation dans la classe à niveaux multiples 3
Annexe B : Modèle de planification (La troisième colonne) 4
Annexe C : Sources de stratégies pour les classes à niveaux multiples 9

Glossaire

Bibliographie

INTRODUCTION

Objet

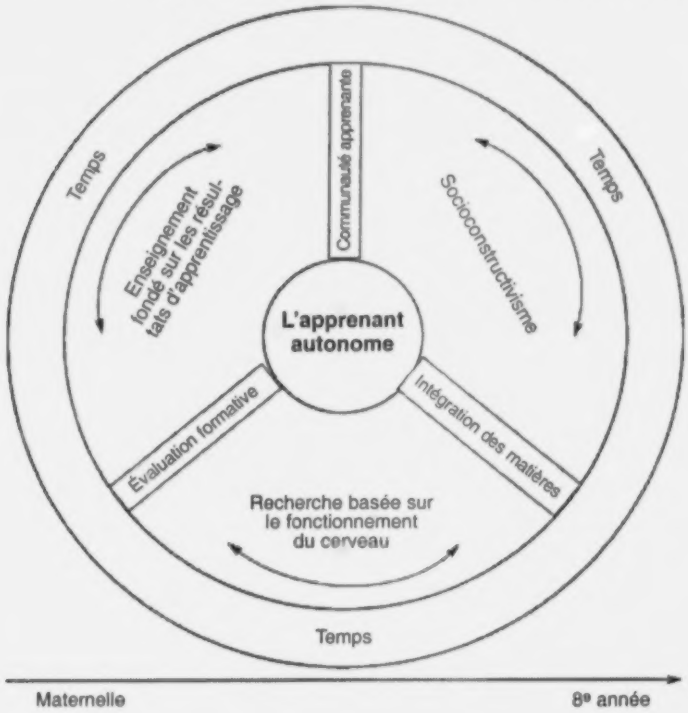
Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples est conçu pour engager les élèves, les éducateurs et les parents dans le développement d'apprenants autonomes au sein d'une communauté scolaire à niveaux multiples qui est axée sur l'élève, et pour célébrer le caractère unique de chaque apprenant. Un développement qui s'inscrit dans un *continuum des apprentissages* accorde aux apprenants autonomes le temps d'évoluer en tant que dirigeants, chercheurs, penseurs et preneurs de risques.

Contexte

Que ce soit par choix philosophique ou par nécessité démographique, au Manitoba, de nombreux enseignants de la maternelle à la 8e année accueillent dans leur classe des élèves de deux années d'études ou plus pour deux ans ou plus. Le développement d'apprenants autonomes est primordial pour la réussite de ces classes à niveaux multiples, dont le fonctionnement repose sur la présence d'une communauté apprenante positive et informée qui est composée d'apprenants, d'éducateurs et de parents.

Les fondements théoriques de cet ouvrage, illustrées dans le schéma suivant, reflètent les programmes d'études de la province. Ces programmes axés sur les résultats d'apprentissage s'appuient sur les bases mêmes du socioconstructivisme et des recherches basées sur le fonctionnement du cerveau. Les principes de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée, qui font partie intégrante de tous les documents des programmes d'études récents, sont essentiels à la qualité de l'apprentissage dans la classe à niveaux multiples.

Continuum des apprentissages dans la classe à niveaux multiples



Élaborées en fonction des pratiques exemplaires, les matières sont intégrées pour faciliter l'exploration-recherche de grandes idées, ciblant ainsi les résultats d'apprentissage de programmes d'études multiples pour l'évaluation formative et sommative. Un modèle de planification flexible qui peut inciter divers types d'élèves à planifier leur exploration-recherche offre aux enseignants une variété de points d'entrée à une démarche qui est soit guidée par l'enseignant, soit partagée ou négociée entre l'enseignant et l'élève, soit guidée par l'élève. Tout ceci prend du temps à mettre en pratique.

Le temps n'est pas un désavantage, mais bien un atout dans la classe à niveaux multiples. Quand les éducateurs possèdent une compréhension claire des fondements théoriques et de la pédagogie de la classe à niveaux multiples, et qu'on les soutient dans la mise en œuvre de ces pratiques exemplaires, plus de temps peut être consacré au soutien de l'apprentissage. La classe à niveaux multiples offre pour l'apprentissage et l'enseignement de qualité un contexte dont bénéficieront tous les partenaires de la communauté apprenante.

Contenu

Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples présente des stratégies pratiques et adaptables pour la gestion de programmes d'études multiples et pour la mise en place d'un contexte d'apprentissage et d'enseignement riche, au bénéfice de divers types d'apprenants. Cet ouvrage comporte les sections suivantes :

- L'**introduction** décrit l'objet, le contexte et le contenu du document.
- Le **chapitre 1** définit le terme *classes à niveaux multiples*, donne un survol de la littérature connexe et décrit les avantages d'une classe à niveaux multiples pour les élèves, les éducateurs et les parents.
- Le **chapitre 2** présente la communauté apprenante et le rôle de chaque partenaire : apprenants, éducateurs (enseignants et administrateurs) et parents.
- Le **chapitre 3** examine les processus d'évaluation dans une classe à niveaux multiples.
- Le **chapitre 4** décrit les moyens de différencier la pédagogie pour divers types d'apprenants.
- Le **chapitre 5** apporte des suggestions pour l'intégration des matières pour divers types d'apprenants.
- Le **chapitre 6** élabore un modèle de planification flexible fondé sur le format en quatre colonnes que le Manitoba utilise dans plusieurs documents de mise en œuvre et sur le processus d'exploration-recherche.
- Les **feuilles reproductibles (FR)** servent d'appui aux processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation suggérés et peuvent être adaptés en fonction des besoins de chaque communauté apprenante. On trouvera aussi dans ces pages un modèle de brochure pour les parents.
- Les **annexes** fournissent des exemples de classe et établissent des liens avec les stratégies que l'on rencontre dans d'autres publications ministérielles, et notamment dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*.
- Le **glossaire** définit les termes utilisés couramment dans le document.
- La **bibliographie** mentionne les références utilisées pour la création de cet ouvrage. Des références sont proposées à la fin de chaque chapitre.

Ce document ne cherche pas à reproduire des ressources existantes qui explorent les pratiques exemplaires, mais traite de la mise en œuvre particulière de ces pratiques dans les classes à niveaux multiples.

Chapitre 1 : Apprentissage et enseignement dans la classe à niveaux multiples

CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Mise en application des pratiques exemplaires dans les classes à niveaux multiples

Cet ouvrage examine les données des recherches applicables aux classes à niveaux multiples, dans lesquelles un enseignant est responsable d'élèves de tranches d'âge plus étendues que ce que l'on rencontre généralement dans une classe normale à année unique. Il apporte un soutien pédagogique et pratique afin d'aider la communauté apprenante (élèves, enseignants, administrateurs et parents) à tirer parti des occasions exceptionnelles qu'offrent les classes à niveaux multiples. Les démarches axées sur l'enseignement et l'évaluation suggérées pour ces classes représentent aussi les pratiques exemplaires pour les classes à année unique.

Définition de certains termes

Dans cet ouvrage, le terme *parents* désigne à la fois parents et tuteurs et on l'utilise tout en reconnaissant que, dans certains cas, un seul parent participe à l'éducation de l'enfant.

Dans cet ouvrage, le terme *classes à niveaux multiples* s'applique à des classes axées sur les élèves, où ceux-ci apprennent dans une même classe pour deux années d'études ou plus et bénéficient de l'enseignement du même enseignant pendant un minimum de deux ans. Au Manitoba, on applique aussi à ces classes les termes *multiâge, à années multiples, multiprogramme* ou *classes combinées*. Des écoles, des divisions ou des districts utilisent aussi les termes *programme d'éducation alternatif* (syn. programme d'éducation non traditionnelle) ou *programmes complémentaires* lorsque l'enseignant s'occupe d'élèves appartenant à une large tranche d'âges pendant plus de deux ans.

Raison d'être des classes à niveaux multiples

La décision de créer des classes à niveaux multiples repose sur des considérations pédagogiques ou démographiques :

- Des écoles/divisions/districts optent pour les programmes à niveaux multiples pour des motifs philosophiques. Les classes à niveaux multiples, qui sont constituées délibérément, misent sur un continuum des apprentissages plutôt que sur les années scolaires. Dans de telles classes, des élèves travaillent avec le même enseignant durant deux ans ou plus.
- Dans les collectivités où la population scolaire est peu nombreuse, il est possible que l'enseignement aux élèves de la jeune enfance, de l'intermédiaire, ou de la maternelle à la 8e année, se donne dans la même classe. Ces classes, comme les classes à niveaux multiples, constituées délibérément, peuvent aussi miser sur un continuum des apprentissages.

- Il est possible que d'autres écoles affectent deux années scolaires ou plus au même enseignant compte tenu de la diminution des inscriptions. La mise en place de ces classes est souvent considérée comme une mesure temporaire au sein de l'école.

Que les classes à niveaux multiples soit créées pour des motifs pédagogiques ou démographiques, on peut les considérer comme un atout, car elles favorisent la qualité de l'apprentissage.

Les fondements des travaux de recherche

Les recherches montrent que des élèves qui apprennent dans un contexte comprenant des enfants plus jeunes et plus vieux comporte de nombreux avantages. Les avantages pédagogiques de l'apprentissage à âges multiples sont tellement démontrés par les recherches que certaines autorités scolaires en Amérique du Nord ont exigé la mise en place de classes multiâges dans des écoles des années primaires et intermédiaires (Kasten; Miller, *Multigrade Classroom*).

Les recherches utilisent abondamment les termes *multiâge* et *années multiples*. Les fondements des travaux de recherche cités ici se reflètent pour la plupart dans toutes les classes à niveaux multiples, à l'exception des classes formées pour une seule année.

Même si les recherches ne couvrent pas les classes combinées à court terme, on dispose d'une foule de données sur les classes multiâges où des élèves passent deux ans ou plus avec le même enseignant. Des études majeures portant sur ces recherches sur l'apprentissage dans un milieu à âges multiples ont révélé plusieurs tendances constantes. En examinant 57 études canadiennes et américaines, Pavan a découvert que dans 91 % des études, les élèves des classes à années multiples réussissaient aussi bien ou mieux dans leurs études que ceux des classes à année unique (p. 22-25). Les progrès les plus importants se situaient en langues et en lecture. Lolli attribue ces succès en littératie à l'intégration des matières et à la construction de sens là où les habiletés et les stratégies linguistiques sont des outils utilisés pour apprendre le contenu. Les avantages d'une approche intégrée de l'apprentissage sont également bien documentés dans les recherches basées sur le fonctionnement du cerveau et dans le modèle de Gardner sur les intelligences multiples (Sousa; Politano et Paquin; Lazear; Jensen, *Teaching*; Gardner; Armstrong).

Dans des indicateurs affectifs et sociaux, les élèves des classes multiâges l'emportent nettement sur ceux des classes à année unique (Miller, « Multiage Grouping »; Pratt; Connell). Ils obtiennent des notes plus élevées au plan des habitudes scolaires, de l'interaction sociale, de la motivation personnelle, de la coopération et de leurs attitudes envers l'école (Gayfer). Politano et Davies proposent que « ce type de regroupement prépare bien les individus à la diversité des interactions sociales présentées au cours de la vie. » (p. 4)

Les recherches montrent les avantages que représente la présence d'élèves plus âgés aidant leurs pairs plus jeunes. Selon les études, les élèves bénéficiant du tutorat et ceux qui l'exercent améliorent leurs résultats scolaires (Anderson et Pavan). Kasten insiste sur le fait que « l'acte d'exprimer sa compréhension par le langage requiert un grand effort intellectuel » (p. 5); et c'est bien ce que fait le tuteur. La théorie du langage de Vygotsky prétend aussi que la construction de sens survient dans le contexte social de l'apprenant et que l'interaction avec des utilisateurs compétents et positifs du langage fait partie intégrante du développement des habiletés langagières. Rosée Morissette souligne l'importance du travail de groupe en indiquant que « pour activer, nommer, développer et confronter leurs représentations, pour compléter, comparer et valider de nouvelles informations, pour explorer et chercher, pour accepter le déséquilibre, le travail en équipe devient indispensable, voire une valeur ajoutée pour apprendre. » (p. 31)

La présence d'élèves de plusieurs années scolaires dans une même classe ne crée toutefois pas en soi une classe multiâge qui est performante. Les classes multiâges découlent d'une approche axée sur les élèves dans laquelle les matières sont intégrées. Si un enseignant affecté à une classe multiâge, combinée ou à années multiples emploie des approches utilisées normalement dans les classes à année unique et tente d'enseigner des programmes d'études séparés et distincts à chaque groupe, les avantages disparaissent. Selon Goodlad et Anderson, quand des enseignants tentent de dispenser des cours distincts à chaque année scolaire dans une classe à niveaux multiples, les élèves finissent par faire davantage de travail « seuls à leur pupitre » qu'ils ne le feraient dans une classe à année unique.

Miller (« Multiage Grouping ») et Costa et Timmons ont découvert que des classes multiâges exigent de l'enseignant qu'il consacre plus de temps à la planification et au perfectionnement professionnel. Ainsi, une planification insuffisante peut influencer la réussite de la programmation de façon négative. Les enseignants des classes à niveaux multiples doivent également posséder une connaissance approfondie des pratiques évaluatives effectuées en classe (Gaustad; Stiggins). Scallon justifie la formation des enseignants en insistant « qu'il n'existe pas d'outils universels, d'instruments d'observation ou d'évaluation qui conviendraient à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage[...] Les structures d'observation doivent être adaptées à des situations bien particulières et être inscrites dans des mises en scène qui dépendent grandement des caractéristiques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage[...] » (p. 310)

Il est donc primordial que les enseignants qui sont confrontés au défi que représente la cohabitation de deux années d'études ou plus dans leur classe bénéficient d'un perfectionnement professionnel dans le domaine des stratégies et des approches développées par les éducateurs de classes multiâges.

On incite aussi les administrateurs à maintenir une classe combinée pendant au moins deux ans pour que les élèves puissent bénéficier des avantages qu'apporte le regroupement de plusieurs années scolaires, avantages qui ne sont pas aussi évidents la première année que la ou les années suivantes. Un engagement de deux ans en faveur d'une classe à niveaux multiples permet aussi aux enseignants de planifier la mise en œuvre de programmes d'études dans des matières à base thématique comme les sciences de la nature et les sciences humaines, plutôt que d'enseigner deux programmes différents simultanément.

Les nombreuses études techniques se butent à une limite. On y trouve des « instantanés » des attitudes et des performances des élèves à un moment donné; peu d'études suivent les élèves au cours de plusieurs années. On rencontre aussi, dans les recherches, un parti pris à l'effet que les enseignants à qui l'on confie des classes multiâges seront généralement plus expérimentés, et que l'on choisit parfois les élèves à placer dans des classes à niveaux multiples en raison de l'autonomie qu'ils manifestent dans leurs habitudes de travail. Burns et Mason suggèrent que là où l'on affecte des élèves à des classes à niveaux multiples, les critères de placement devraient reposer sur le parcours scolaire des apprenants.

Néanmoins, de nombreuses études qualitatives et quantitatives indiquent clairement que les élèves dans les classes multiâges réussissent aussi bien que ceux des classes à année unique lors des tests basés sur les normes et qu'ils affichent une attitude plus positive envers l'école, une estime de soi plus élevée et de meilleures relations avec leurs pairs. Kasten prétend que « les enfants présentant un éventail de besoins, de points forts, d'aptitudes et de moyens de savoir s'épanouissent dans ces classes » (p. 8).

Avantages des classes à niveaux multiples

Les avantages des classes à niveaux multiples qu'explore cet ouvrage s'appliquent aux classes établies durant deux années ou plus. Il existe des avantages distincts pour l'ensemble de la communauté apprenante – apprenants, enseignants et parents.

Avantages pour la classe et l'apprenant

La mise en place des classes à niveaux multiples repose sur l'hypothèse que la diversité n'est pas un défi à surmonter, mais bien un atout et une ressource qui favorisent l'apprentissage. En réalité, toutes les classes comportent des différences. Avant que les élèves n'aient atteint l'âge de huit ans, leur performance scolaire dans une classe à année unique peut s'étaler sur trois années ou plus. En outre, les élèves apportent à la classe un large éventail d'approches d'apprentissage, de stades de développement, d'aptitudes, d'intérêts, d'expériences, d'antécédents culturels et de personnalités. Il n'existe donc pas de classe homogène.

La composition naturellement variée d'une classe à niveaux multiples offre des avantages particuliers aux apprenants :

- La programmation à niveaux multiples reconnaît que chaque élève est à un stade différent de l'apprentissage et se concentre sur le stade de développement de l'apprenant; la priorité passe nécessairement à un apprentissage individuel qui s'inscrit dans un continuum. Cela réduit la concurrence parce que les élèves reconnaissent et acceptent le fait que chaque pair est à un stade différent de son apprentissage. Les élèves apprennent à établir des objectifs d'apprentissage personnels, à se réguler, à s'évaluer et à réfléchir à leur propre apprentissage.
- Les classes à niveaux multiples offrent aux élèves des occasions d'améliorer leur connaissance de soi grâce à leur interaction avec des pairs plus âgés et plus jeunes. Durant leur vie, les gens ont rarement l'occasion d'évoluer dans des groupes qui sont systématiquement séparés par âges. La variété des relations sociales que développent les élèves dans une classe à niveaux multiples reflète plus fidèlement la diversité des situations sociales que l'on rencontre dans les lieux de travail, dans les collectivités et dans les familles. En réalité, tout comme le benjamin d'une famille franchit généralement plus tôt les grandes étapes du développement que ses frères et sœurs par l'observation et l'écoute de ses aînés, les élèves plus jeunes s'instruisent en puisant dans la base de connaissances plus étendue de leurs pairs plus âgés et en se modelant sur leurs habiletés et leur comportement. Cet échange est un facteur crucial dans le développement de la langue et d'un rapport positif à la langue. Les élèves plus âgés deviennent des modèles langagiers et contribuent à la construction identitaire et culturelle des autres. Les élèves plus âgés développent eux aussi leurs aptitudes, car ils assument des rôles de leadership et expriment ce qu'ils ont compris en partageant leur apprentissage avec des plus jeunes.

Dans la classe à niveaux multiples, cependant, la position relative d'un élève par rapport à ses pairs change chaque année. Les élèves qui possèdent de fortes habiletés de leadership dans leur groupe arrivent en classe comme les élèves les plus jeunes et acquièrent de précieuses habiletés en suivant le leadership. Les élèves qui sont moins assurés ou qui requièrent davantage de soutien ou d'orientation obtiennent des occasions de partager leur apprentissage avec les plus jeunes et apprennent à se comporter comme des leaders.

- Les classes à niveaux multiples favorisent la continuité de la progression. On peut offrir des défis à chacun des apprenants. Dans un environnement à niveaux multiples, les élèves n'ont pas besoin de s'attarder sur des concepts et des habiletés qu'ils maîtrisent déjà. Les élèves qui n'ont pas atteint des résultats d'apprentissage spécifiques en fin d'année ont l'occasion de le faire l'année suivante. Dans les classes à niveaux multiples, on attend de tous les élèves qu'ils atteignent les résultats d'apprentissage, et le temps devient une variable qui peut les aider à y parvenir (voir le chapitre 3 pour en savoir plus sur l'évaluation).
- Les classes à niveaux multiples apportent aux élèves de la stabilité et de la continuité dans leur relation avec l'enseignant. La continuité au sein de la même classe durant plusieurs années contribue à atténuer l'anxiété associée au passage dans une nouvelle classe au début d'une nouvelle année et, en réduisant le temps nécessaire à l'acquisition de nouvelles habitudes, laisse ainsi plus de temps à l'enseignement.

Avantages pour les enseignants

De nombreux enseignants ayant l'expérience des classes à niveaux multiples rapportent que la présence d'élèves se trouvant à des stades de développement différents atténue certaines difficultés. Tout comme les familles considèrent que, au plan du soin des enfants, les naissances multiples représentent un plus grand défi que les naissances espacées de plusieurs années, les enseignants considèrent que la présence d'un contingent d'élèves plus âgés dans une classe représente des avantages.

Les classes à niveaux multiples offrent divers types d'avantages aux enseignants :

- Les enseignants disposent de plus de temps pour développer une connaissance plus approfondie des points forts et des besoins de chaque élève sur une période de deux ans ou plus. Ils peuvent ainsi planifier l'enseignement en fonction du niveau de développement de l'élève. Les enseignants des classes à année unique ont souvent l'impression à la fin de l'année qu'ils commencent à peine à connaître leurs élèves. Une classe à niveaux multiples permet

aux enseignants de se prévaloir de leur compréhension de la personnalité, des intérêts et des styles d'apprentissage propres à chaque élève, et leur offre la satisfaction d'accompagner la croissance d'un élève durant plusieurs années.

- Les enseignants ont moins d'élèves à apprendre à connaître chaque année. L'orientation en début d'année est plus simple et prend moins de temps. Les élèves plus âgés savent comment les choses se font et montrent l'exemple aux nouveaux élèves.
- En planifiant la programmation pour deux années ou plus, les enseignants jouissent d'une plus grande souplesse au plan des programmes d'études. Ils peuvent ainsi planifier des projets axés sur les intérêts des élèves et sur les événements courants de la collectivité.
- Les enseignants peuvent développer avec les parents un programme stable de bénévolat en comptant sur les mêmes bénévoles pendant plusieurs années. Avec le temps, de nombreux parents éprouvent le désir de faire du bénévolat parce qu'ils connaissent mieux l'enseignant. Si l'on place des frères et sœurs dans une classe à niveaux multiples, les enseignants ont l'occasion de travailler avec un plus petit nombre de familles.

Avantages pour les parents

Tout programme qui enrichit l'apprentissage de leur fils ou de leur fille représente un avantage évident pour les parents. Les parents apprécient la stabilité de la communauté apprenante que représente la classe à niveaux multiples, ainsi que son engagement envers l'apprenant et envers le développement d'habiletés interpersonnelles, de maturité affective et d'autonomie.

Les classes à niveaux multiples procurent aux parents les avantages suivants :

- Ils ont l'occasion de développer une relation de confiance avec l'enseignant. Il y a du temps pour s'attaquer aux problèmes et les résoudre. Grâce à une relation prolongée, les parents et l'enseignant développent un partenariat axé sur le soutien de l'apprenant autonome.
- Parce que les classes à niveaux multiples reflètent les regroupements naturels de la famille, on place généralement les frères et sœurs dans la même classe. Cela simplifie la tâche des parents – participation aux événements de classe, activités de bénévolat, communication avec l'école.
- Les parents apprécient que leur enfant éprouve un stress moindre à l'idée de débuter une nouvelle année et de s'adapter aux attentes et aux habitudes d'un nouvel enseignant.

Pour un tour d'horizon des questions les plus fréquentes en matière de classes à niveaux multiples, consulter le document FR 12 : *Brochure pour les parents.*

Relever des défis présente des avantages

Les défis que représentent l'apprentissage et l'enseignement dans une classe à niveaux multiples se traduisent par l'augmentation de la satisfaction à mesure que tous les partenaires commencent à comprendre les avantages qu'offrent les classes à niveaux multiples. Avec le temps, l'expérience et un appui soutenu, les apprenants des classes à niveaux multiples développeront les connaissances, les habiletés et stratégies, ainsi que les attitudes nécessaires pour devenir des apprenants autonomes.

Références

Anderson, R.H., et B. Pavan. *Nongradedness: Helping It Happen.* Lancaster (PA) : Technomic, 1993.

Armstrong, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe.* Montréal (QUE) : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Brossard, Luce et Margaret Rioux-Dolan. « Faire l'école en région éloignée », *Vie pédagogique*, nº 76 (janvier-février 1992) : p. 17-36.

Burns, R.B. et D.A. Mason. « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal* 35.4 (1998) : p. 739-772.

Connell, D.R. « The First 30 Years Were the Fairest: Notes from the Kindergarten and Ungraded Primary (K-2) », *Young Children* 42.5 (1987) : p. 30-68.

Costa E. et V. Timmons. « Innate Challenges and Promising Pedagogy: Training and Support in Multilevel Classrooms », *Brock Education* 12.1 (2002) : p. 17-35.

Gardner, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences.* Paris : Retz, 1996.

Gaustad, J. « Implementing the Multiage Classroom », *ERIC Digest* 97 (1995) : p. 1-4.

Gayfer, M. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Étude canadienne.* Toronto (ON) : Association canadienne d'éducation, 1991.

Goodlad, J. et R.H. Anderson. *The Nongraded Elementary School.* Éd. rév. New York (NY) : Teachers College Press, 1987.

Jensen, Eric. *Teaching with the Brain in Mind.* Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Kasten, W.C. « Why Does Multiage Make Sense? Compelling Arguments for Educational Change », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 2-9.

Lazear, D. *Eight Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. Palatine : Skylight, 1999.

Lolli, E.M. « Multiage Magic », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 10-17.

Miller, B.A. « A Basic Understanding of Multiage Grouping », *School Administrator* 53.1 (1996) : p. 12-17.

——. *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small Schools*. Portland : Northwest Regional Educational Laboratory, 1999.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Les classes à niveaux multiples... Où en sommes-nous? Projet provincial sur les classes à niveaux multiples*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001.

Morissette, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Pavan, B.N. « The Benefits of Nongraded Schools », *Educational Leadership* 50.2 : p. 22-25.

Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class*. Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.

Pratt, D. « On the Merits of Multiage Classrooms », *Research in Rural Education* 3 (1986) : p. 111-115.

Scallon, Gérard. *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2000.

Sousa, David A. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment*. 3e éd. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 2001.

Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978.

Chapitre 2 : La communauté apprenante

CHAPITRE 2 : LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE

Partenaires de la communauté apprenante

Les classes à niveaux multiples forment une communauté diverse et naturelle, qui comprend des apprenants autonomes, l'enseignant, les administrateurs et les parents. Cette communauté apprenante est le fruit des bienfaits du temps et de la diversité - âges, cultures, styles d'apprentissage et aptitudes. Le temps permet aux partenaires de la communauté d'apprendre à s'apprécier les uns les autres et favorise la collaboration et la réflexion. La diversité crée un mélange naturel des membres de la communauté.

La communauté apprenante est axée sur les croyances fondamentales suivantes :

- **Tous les élèves ont une importance égale dans la classe.** La valeur d'un élève ne dépend pas de son âge ou de son stade de développement. La communauté apprenante respecte une approche « différente mais égale » en s'assurant que tous les élèves bénéficient d'une voix égale dans les discussions et les prises de décision.
- **Chaque élève possède des qualités exceptionnelles qui enrichissent la classe.** La communauté apprenante célèbre et affirme les points forts de chaque individu et s'accommode des différences et de la diversité.
- **Tous les élèves jouent un rôle dans l'apprentissage des autres.** La communauté apprenante favorise l'interdépendance et la responsabilité partagée plutôt que de renforcer la notion que toute responsabilité repose sur l'enseignant.

En contexte francophone minoritaire :
La dynamique entre l'école, le foyer et la communauté joue un rôle important dans la vitalité linguistique et le cheminement de tous les apprenants dans leurs constructions culturelles et identitaires. On explique dans le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M à S4)* que « puisque la langue est un outil de croissance personnelle et sociale, il est primordial que l'élève développe ses habiletés langagières [et se construit un rapport positif à la langue] dans un contexte socioculturel francophone. » (p. xv)

En contexte d'immersion française :
Tous les membres de la communauté apprenante jouent un rôle important dans la valorisation de l'apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social. Bien que l'école joue un rôle primordial dans l'instauration d'un climat qui favorise cette valorisation et ce développement, le foyer joue le rôle d'appui et parfois d'enrichissement de l'apprentissage du français.

L'apprenant autonome

Tous les partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples ont un rôle important à jouer et leurs responsabilités sont interreliées. Le but ultime de la communauté apprenante est de soutenir son membre principal : l'apprenant autonome.

Les classes à niveaux multiples reposent sur le principe que les élèves sont, de par leur nature même, des apprenants actifs qui apprennent de façon appropriée à leur développement au sein d'une communauté apprenante qui les appuie. Les apprenants autonomes ne se caractérisent pas par leur aptitude à travailler tranquillement seuls, mais plutôt par leur capacité à s'approprier leur apprentissage. Ils se développent en tant qu'apprenants autonomes par la collaboration avec d'autres et par l'exercice de l'autorégulation, l'autoévaluation et de la réflexion.

Collaboration

Un apprenant autonome n'est pas quelqu'un qui travaille de manière isolée, mais quelqu'un qui peut collaborer de façon efficace avec d'autres partenaires de la communauté apprenante. Dans la classe à niveaux multiples, comme dans toutes celles où les élèves participent activement à l'apprentissage, la collaboration joue un rôle déterminant dans cet apprentissage. En travaillant avec d'autres, les élèves utilisent le langage exploratoire en exprimant leurs idées et leurs réactions, en les comparant aux idées des autres et en essayant de nouvelles idées. C'est justement dans des contextes de collaboration ou d'interaction que les élèves peuvent développer et pratiquer des habiletés langagières. La classe à niveaux multiples offre un large éventail d'occasions de travail en collaboration. Les élèves peuvent travailler avec des pairs du même âge ou dans des relations de mentorat avec des élèves plus âgés ou plus jeunes. Dans des regroupements d'âges multiples, chaque élève est responsable de sa contribution et de sa participation en fonction de son degré de développement.

Le *cercle de la parole*, qui nous vient des enseignements des Premières nations, contribue à l'instauration d'un sentiment de confiance dans la classe (voir Le succès à la portée de tous les apprenants, page 7.5).

Les groupes coopératifs constituent une unité sociale élémentaire dans laquelle les élèves apprennent à :

- développer la confiance et l'interdépendance;
- travailler ensemble sur des projets à long terme;
- assumer diverses responsabilités de la classe (p. ex., accueil des invités, prise de présence, soins des plantes et des animaux familiers, gestion de la bibliothèque de classe, gestion des devoirs).

Les *regroupements pour l'apprentissage coopératif* facilitent et soutiennent la collaboration et l'indépendance dans la communauté apprenante à niveaux multiples (voir le Glossaire pour une définition de *groupes d'apprentissage coopératif*).

Autorégulation et Autoévaluation

L'autorégulation et l'autoévaluation sont fondamentales pour l'apprentissage autonome. Plutôt que de compter sur les autres pour leur dire s'ils font des progrès, les élèves apprennent à contrôler leur propre apprentissage.

L'autorégulation et l'autoévaluation créent et renforcent chez les élèves l'imputabilité et l'appropriation à l'égard de leur propre apprentissage. Les élèves apprennent plus efficacement quand ils jouent un rôle dans la détermination de l'orientation de leur apprentissage, quand ils sont des partenaires actifs plutôt que des bénéficiaires passifs de ce qui se déroule dans la classe. Les élèves qui prennent des décisions importantes et qui poursuivent leurs propres intérêts sont engagés et motivés. Quand les élèves sont engagés, la classe s'éloigne de la gestion des comportements et se concentre davantage sur l'apprentissage.

L'autorégulation et l'autoévaluation ne se limitent pas au remplissage d'un questionnaire à la fin d'un projet important. Elle s'intègre au tissu de la classe grâce à l'établissement d'objectifs, des rencontres formelles et informelles, et la réflexion qui renvoie la responsabilité de l'apprentissage à l'élève. Des termes comme *réflexion* et *qualité du travail* jouent un rôle essentiel dans le vocabulaire de la classe à niveaux multiples.

Les élèves qui exercent l'autorégulation et l'autoévaluation avec compétence savent reconnaître un travail de qualité. Ils réfléchissent aux points forts de leur travail et de celui de leurs pairs au fur et à mesure qu'ils exercent et développent leurs habiletés d'autorégulation et d'autoévaluation. Les élèves ont besoin d'indications pour élaborer les critères d'un travail de qualité. Ils tireront ces indications des modèles et exemples forts d'autres élèves (voir FR 2).

Élaboration des critères de la rédaction d'un journal de bord de qualité

Les enseignants travaillent avec les élèves au développement de critères solides axés sur la production d'un travail de qualité (Gregory, Cameron et Davies, *Setting and Using Criteria, p. 7-14*). L'exemple suivant illustre comment il est possible de développer des critères générés par les élèves pour la rédaction d'un journal de bord de qualité.

- Distribuez des modèles de journaux de bord bien rédigés, à partir d'exemples tirés de la littérature, d'un portfolio ou d'un journal de réflexion et demandez aux élèves de choisir et de présenter des exemples forts issus de leurs propres lectures et réflexions.
- Demandez aux élèves de déceler les qualités exceptionnelles de ces travaux. Le fait de demander aux élèves de déceler les qualités d'un travail réussi stimule leur pensée critique et favorise l'appropriation. Après plusieurs semaines de conversation réfléchie, de rédaction guidée d'un journal de bord et de partage d'exemples forts issus de leur propre journal de bord, les élèves seront prêts à générer des critères à partir de leurs propres modèles. Par exemple, en réponse à la question : « À quoi reconnaît-on un journal de bord de qualité? », ils pourraient générer les critères suivants :

  La rédaction d'un journal de bord de qualité :
  - parle de quelque chose que j'ai appris;
  - indique un lien avec quelque chose que je sais déjà;
  - dit ce que je dois faire ensuite.
- Utilisez ces critères pour fournir une rétroaction aux apprenants et encouragez-les à utiliser les critères pour l'autorégulation, l'autoévaluation, la réflexion et l'établissement des objectifs.
- Guidez les élèves pour les aider à raffiner et à réviser ces critères au cours de l'année, tout en haussant constamment les attentes.

Réflexion

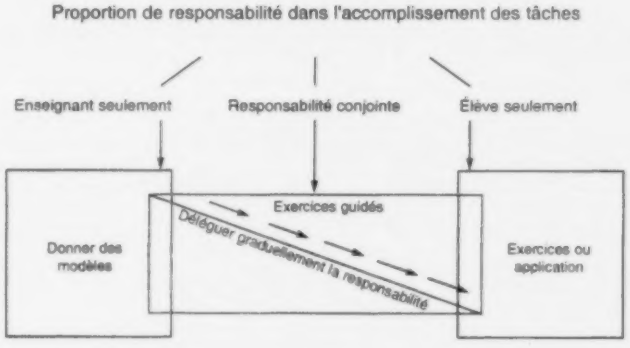
Avant que les élèves ne puissent effectuer une réflexion autonome et écrite, ils ont besoin d'une démonstration de la réflexion verbale et un enseignement explicite de la réflexion écrite. Toutefois, au fur et à mesure que les élèves acquièrent de l'aisance dans le choix et l'utilisation des stratégies de réflexion – p. ex., tableaux récapitulatifs en forme d'Y (voir FR 1), les billets de sortie (Gere) et la tenue d'un journal de bord – ils deviennent de plus en plus responsables de leur apprentissage et peuvent réfléchir de façon autonome.

Enseignement de la réflexion selon le modèle d'enseignement explicite

L'enseignement de la réflexion englobe la réflexion démontrée, partagée, guidée et indépendante :

- **Démontrée :** La réflexion commence comme une habileté verbale et doit être démontrée dans le cadre de la conversation quotidienne. Lisez des exemples tirés de la littérature et expliquez à quoi ressemblent les réflexions. Utilisez fréquemment la stratégie *Pense tout haut* (Davey) pour partager les réflexions personnelles. Plutôt que de louanger le travail d'un élève, engagez un dialogue qui renvoie aux différents aspects du travail. La démonstration de la réflexion est la clé de la réflexion indépendante.
- **Partagée :** Fixez avec les élèves un objectif de réflexion partagée pour la classe, en élaborant les critères pour évaluer les progrès vers la réalisation de l'objectif. Employez la stratégie réfléchir - partager - discuter (McTighe et Lyman) pour favoriser l'entraînement oral. Consignez ensemble les réflexions de la classe dans un tableau récapitulatif en forme d'Y, en faisant dire aux élèves ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils pensent ou se demandent, ou même ce que pourrait être leur prochain objectif. Observez les élèves pour déceler ceux qui ont besoin de plus d'aide et ceux qui sont prêts pour la réflexion indépendante.
- **Guidée :** Il est possible que certains élèves aient besoin d'un enseignement explicite, ou d'un entraînement guidé, pour développer les habiletés et les stratégies nécessaires à la réflexion. Poursuivez la réflexion orale et enseignez aux élèves à utiliser les stratégies, les outils et les approches (billets de sortie, réflexions axées sur les portfolios, carnets d'apprentissage, journaux de bord) pouvant les aider à réfléchir à leurs propres processus et objectifs d'apprentissage. Demandez aux élèves de réfléchir en utilisant une stratégie *Réfléchir - partager - discuter*. Poursuivez les observations pour évaluer le degré d'indépendance des élèves et déceler ceux qui pourraient avoir besoin d'un enseignement différencié et d'un soutien pour réussir. Par exemple, il se pourrait qu'un élève ait besoin d'utiliser un tableau récapitulatif en forme d'Y pour soutenir la réflexion et qu'un autre requiert une adaptation, comme l'aide d'un scribe, pour noter les réflexions.
- **Indépendante :** Les élèves peuvent utiliser des stratégies, des outils et des approches (p. ex., billets de sortie, réflexions axées sur les portfolios, carnets d'apprentissage, réactions dans les journaux de bord) pour penser de manière métacognitive à leur apprentissage.

Modèle d'enseignement explicite



Modèle d'enseignement explicite : Tiré de *Contemporary Educational Psychology*, n° 8, P. David Pearson et Margaret C. Gallagher, « The Instruction of Reading Comprehension », page 337, © 1983, reproduction autorisée par Elsevier.

Grâce à la réflexion, la coopération, l'autorégulation et l'autoévaluation, les apprenants autonomes développent des connaissances, des habiletés, des stratégies et des attitudes qui les aideront à connaître la réussite au sein de la classe à niveaux multiples et au-delà.

L'enseignant

Les responsabilités des enseignants des classes à niveaux multiples sont nombreuses. Pour être efficaces, les enseignants des classes à niveaux multiples doivent :

- croire à l'autonomie des élèves;
- assurer et encourager la modélisation des rôles;
- faciliter l'apprentissage autonome;
- aider les élèves à se fixer des objectifs;
- faciliter les rencontres;
- gérer le temps, le mouvement et l'espace;
- développer la communication entre l'école et la maison.

Les rôles des enseignants des classes à niveaux multiples font l'objet ci-après d'une discussion plus détaillée.

Croire à l'autonomie des élèves

Il est indispensable pour le développement d'apprenants autonomes que l'enseignant croit que tous les élèves veulent apprendre, qu'il ait confiance que les élèves feront des choix responsables qui favorisent l'apprentissage et qu'il croit que l'interaction permet aux élèves de développer des habiletés langagières. Les enseignants qui expriment cette conviction :

- renvoient la responsabilité aux élèves en demandant : « Comment avez-vous découvert cela? » et « Que devez-vous faire ensuite? » plutôt que de faire l'éloge des « bonnes » réponses ou d'orienter les élèves vers la prochaine étape. De cette façon, l'enseignant valorise aussi la langue comme outil d'apprentissage et, plus précisément, comme outil métacognitif;
- offrent des choix réels qui s'accommodent d'une variété de styles d'apprentissage, reconnaissant que les résultats d'apprentissage peuvent être atteints d'une foule de façons et invitant les élèves à choisir ce qu'ils feront pour montrer ce qu'ils ont appris et pour identifier les mesures qu'ils prendront pour réaliser la tâche;
- mettent l'accent sur la motivation intrinsèque plutôt que sur les récompenses externes.

Les enseignants des classes à niveaux multiples voient et respectent leurs élèves en tant qu'individus. Ils croient en leur rôle au sein de la communauté apprenante et en leurs contributions à celle-ci.

Encourager la modélisation des rôles

Les apprenants autonomes ont besoin de modèles et d'exemples de travail réussi. Les enseignants sont aussi des apprenants qui :

- font preuve de curiosité, établissent des objectifs et réfléchissent;
- apprennent aux élèves à devenir des modèles compétents;
- partagent des exemples de travail de qualité et de réussite et enseignent aux élèves à identifier des exemples de qualité dans leur propre travail;
- utilisent la langue française dans une variété de contextes, comme outil communicatif, cognitif et stratégique;
- apprécient et valorisent des produits et des productions francophones.

En montrant l'exemple d'apprenants confiants et compétents, les enseignants des classes à niveaux multiples reproduisent et reflètent les qualités essentielles de l'apprenant autonome.

Faciliter l'apprentissage autonome

Plutôt que de gérer directement chaque aspect de la classe, les enseignants des classes à niveaux multiples misent sur leur leadership pour aider les élèves à assumer leurs responsabilités et leur apprentissage de manière autonome. Adoptant l'approche selon laquelle on délègue les responsabilités graduellement, telle qu'évoquée dans le Modèle d'enseignement explicite (Pearson et Gallagher), l'enseignant guide et surveille la progression des élèves vers l'indépendance. Ainsi, non seulement les apprenants autonomes assument la responsabilité de leur propre apprentissage et effectuent des choix pour promouvoir cet apprentissage, mais ils servent aussi de modèles et de guides compétents à de nouveaux partenaires de la communauté. Les apprenants autonomes connaissent et utilisent toute une gamme de processus, de stratégies et de matériaux et travaillent de manière interdépendante dans la communauté apprenante tout en réalisant leurs propres objectifs personnels d'apprentissage. Ainsi, les enseignants acquièrent la liberté de travailler de plus près avec des individus ou de petits groupes, n'ayant plus à consacrer du temps d'enseignement à la supervision constante des élèves.

Aider les élèves à se fixer des objectifs

Les enseignants des classes à niveaux multiples aident les élèves, tant dans le contexte de la classe entière qu'individuellement, à établir des objectifs d'apprentissage dans différents domaines, comme l'interaction sociale, les habiletés et les stratégies, les processus d'apprentissage et le contenu.

Les enseignants qui partagent leurs propres objectifs avec les élèves et qui réfléchissent aux progrès qu'ils réalisent pour les atteindre agissent comme des modèles puissants de l'apprentissage autonome.

- **Objectifs applicables à l'ensemble de la classe** : Les élèves travaillent ensemble dès le début de l'année afin de déterminer ce qu'ils doivent faire pour être une communauté apprenante responsable. En appuyant ce processus, les élèves sauront prendre des décisions sur les types de stratégies qui favoriseront l'apprentissage.
- **Objectifs individuels** : Le meilleur apprentissage se produit lorsque les objectifs de la classe coïncident avec ceux de l'élève. Les enseignants collaborent avec les élèves à l'établissement de leurs objectifs, utilisant des outils comme les continuums de lecture/écriture, les feuilles d'objectifs et les portfolios.
  - **Les continuums de lecture/écriture** permettent aux élèves de constater où ils en sont au plan de la lecture et de l'écriture, et ce qu'ils doivent apprendre par la suite.
  - **Les feuilles d'objectifs** permettent aux élèves de gérer leurs objectifs à l'école et à la maison (voir FR 3 : Mon carnet des objectifs d'apprentissage).
  - **Les portfolios** permettent aux élèves d'y inclure la preuve de leur progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage.

Les enseignants qui aident les élèves à se fixer des objectifs accordent à ceux-ci le pouvoir de devenir des apprenants autonomes.

Faciliter les rencontres

Les enseignants rencontrent les élèves de diverses façons. En plus de répondre à une variété de besoins d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, ces rencontres créent des contextes authentiques où les élèves utilisent la langue française comme outil de communication.

- **Rencontres informelles** : Une bonne partie de l'apprentissage dans une classe à niveaux multiples survient dans les conversations entre élèves ou entre les élèves et l'enseignant durant la journée. Ces rencontres informelles peuvent se produire lorsque l'enseignant effectue des rondes durant un atelier (voir le chapitre 4 pour plus de détails sur les ateliers). Ces conversations permettent aux enseignants d'observer et d'écouter et, par le fait même, de s'informer sur les progrès et les besoins de chaque élève. Elles fournissent aussi aux élèves une rétroaction immédiate sur l'apprentissage.

- **Rencontres formelles** : Souvent, lors d'un atelier, l'enseignant consacre de 15 à 20 minutes à des rencontres formelles avec deux ou trois élèves. L'objet de ces rencontres est de réexaminer les objectifs d'apprentissage et d'en fournir une rétroaction descriptive, d'inviter les élèves à réfléchir à leurs propres progrès et d'évaluer et de suivre leur apprentissage.

  Lorsqu'ils planifient des rencontres, les enseignants pourraient songer à :

  - afficher un horaire des rencontres ou un tableau à pochettes pour prévenir les élèves qu'une rencontre aura lieu pour que ceux-ci puissent se préparer à parler de leurs apprentissages avec l'enseignant ou un pair;
  - noter les observations de façon à suivre les apprentissages de l'élève au cours de l'année;
  - faire preuve de flexibilité, car il est possible que certains élèves aient besoin de rencontres plus fréquemment que d'autres.

- **Rencontres animées par l'élève** : Ces rencontres sont les pierres angulaires des évaluations sommatives dans la classe à niveaux multiples, car elles offrent aux élèves l'occasion de s'approprier leur apprentissage. Les rencontres animées par l'élève offrent à ceux-ci des occasions de choisir et de présenter des travaux qui démontrent leur apprentissage et leur croissance et de négocier ou d'établir de nouveaux objectifs d'apprentissage avec leurs parents (voir FR 10 : Compte rendu de rencontre élève-parents-enseignant. Voir le chapitre 3 pour plus de détails sur les évaluations sommatives).

Les rencontres constituent des moyens d'apprendre à mieux connaître chaque élève.

Gérer le temps, le mouvement et l'espace

Les enseignants modèlent et enseignent une variété d'habiletés et de techniques de gestion de la classe.

- **Rituels, processus et stratégies** : Les élèves qui utilisent leur temps de manière productive connaissent les processus et les stratégies qui leur permettront de réaliser leurs objectifs. Il incombe à l'enseignant de diversifier et d'intégrer une variété de rituels, de processus et de stratégies.

Gestion d'une classe pour les apprenants autonomes

L'objectif des classes à niveaux multiples, comme dans toute autre classe, est d'aider les élèves à apprendre à se gérer eux-mêmes grâce à une variété de rituels, de processus et de stratégies.

- **Rituels :** Indiquez aux élèves ce que l'on attend d'eux à chaque moment de la journée. Mettez en place des protocoles clairs pour que les élèves connaissent les attentes de la classe et disposent de moyens pour gérer leur propre comportement. Invitez les élèves plus âgés à jouer un rôle de leadership dans le modelage des rituels.
  - **Rituels de démarrage :** Pour commencer à travailler de manière autonome, les élèves ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. Les rituels de démarrage incluent la mise en route de dossiers, les discussions de club de lecture, la vérification des devoirs, la rédaction de journal de bord et l'utilisation de musique comme signal de transition.
  - **Responsabilités de la classe :** Affichez les tâches et effectuez la rotation de celles-ci : la gestion de la bibliothèque de classe, l'accueil des invités, la gestion des devoirs, le soin des plantes et des animaux familiers et le réapprovisionnement du matériel d'arts plastiques et des articles de sport.
- **Processus :** Informez les élèves au sujet des étapes qu'exigent les processus intégrés aux travaux de la classe, comme les ateliers, l'apprentissage coopératif, la réflexion, l'établissement d'objectifs, la planification des apprentissages et la célébration des apprentissages.
- **Stratégies :** Enseignez aux élèves comment choisir et utiliser des stratégies et des outils, comme les stratégies de lecture et les organisateurs graphiques, pour résoudre les problèmes de manière plus efficace et autonome.

- **Horaires :** Les élèves doivent connaître ce qui les attend durant la journée ou la semaine. La connaissance de l'horaire donne aux élèves un sentiment de stabilité, les aide à effectuer des choix, et valorise leur rôle de partenaires de la communauté apprenante. Dans la mesure du possible, les élèves collaborent à la préparation des horaires.

  Lorsqu'ils préparent un horaire, les enseignants pourraient songer à :

  – afficher l'horaire sur de grandes feuilles (une, deux ou trois semaines à la fois);

  – affecter de grandes plages de temps à des ateliers et à l'exploration-recherche intégrée pour l'exploration de sujets ou concepts dans les matières à base thématique (voir le chapitre 6 pour plus de détails sur la démarche exploration-recherche);

  – utiliser l'horaire comme structure de base pour la planification de l'ordre du jour avec la classe;

  – allouer 10 à 15 minutes par jour à la réflexion (en faisant appel à des techniques comme la réflexion collective avec un tableau récapitulatif en forme d'Y, la stratégie réfléchir - partager - discuter, la rédaction d'un journal de bord, la mise à jour des portfolios, le partage de portfolios avec un pair ou les billets de sortie).

- **Périodes consacrées à l'ensemble de la classe et rencontres avec la classe** : Les expériences d'apprentissage vécues avec l'ensemble de la classe constituent un moyen important de développer la communauté et d'en partager les responsabilités. Les périodes consacrées à l'ensemble de la classe peuvent servir à la communication d'information, à la planification, au travail sur les habiletés collaboratives (p. ex., comment obtenir un consensus), à la réflexion et à la célébration des apprentissages. Les discussions collectives enseignent aux élèves qu'ils ont voix au chapitre et que leurs idées sont respectées.

  Certaines classes à niveaux multiples tiennent des rencontres de classe formelles qui placent la responsabilité de la gestion de la communauté apprenante entre les mains des élèves. Au fur et à mesure que se développent les habiletés des élèves, des groupes coopératifs peuvent assumer à tour de rôle l'animation de rencontres de classe consacrées aux problèmes et aux besoins de la communauté apprenante.

  Lorsqu'ils préparent les rencontres de classe, les enseignants ou les élèves pourraient songer à :

  - confier un rôle à chaque membre : président, secrétaire, chronométreur;
  - afficher un ordre du jour vierge en trois points, auquel tout élève de la communauté apprenante pourra ajouter des éléments;
  - demander aux élèves qui introduisent des éléments à l'ordre du jour d'une rencontre d'assumer la responsabilité de développer un plan d'action pour le suivi;
  - veiller à la brièveté des rencontres – 15 minutes représentent une durée idéale.

- **Choix continu des élèves** : Parce que les élèves pris individuellement ont besoin de périodes de durée variable pour exécuter une tâche, les enseignants des classes à niveaux multiples prévoient souvent des options de travail ou établissent des centres d'apprentissage qui tiennent compte des intelligences multiples et qui permettent aux élèves de mettre en situation, d'acquérir ou de mettre en application l'apprentissage. Comme ces choix génèrent des expériences très intéressantes, on accorde aux élèves qui travaillent plus lentement le temps de s'y engager.

Les centres d'apprentissage pourraient inclure des éléments comme ceux-ci :

- collections d'artéfacts autochtones dans le cas d'un module de sciences humaines;
- centres de mathématiques renforçant les concepts appris;
- centres d'observation scientifique avec carnets de bord pour noter des observations;
- bibliothèque de classe contenant de la littérature de qualité, et notamment, un large éventail de textes authentiques offrant des choix aux élèves (incluant des productions des élèves ainsi qu'une variété d'œuvres d'auteurs et d'illustrateurs franco-manitobains);
- centres informatiques pour les recherches en ligne ou les diaporamas;
- centres d'arts permettant d'expérimenter divers médias;
- centres d'écoute de chanteurs préférés en français;
- centres de condition physique encourageant une vie active et saine;
- centres intégrant diverses matières.

Ressources pour gérer l'emploi du temps des élèves

Les enseignants des classes à niveaux multiples utilisent diverses ressources pour gérer et surveiller l'emploi du temps des élèves, notamment :

- tableaux de planification ou tableaux à pochettes pour aider les élèves à planifier leur emploi du temps;
- ordres du jour pour les discussions collectives au début de chaque journée;
- aide-mémoire des tâches à exécuter chaque semaine avec un minimum de direction ou de supervision;
- plans quotidiens ou carnets d'apprentissage dans lesquels les élèves inscrivent comment ils utiliseront ou ont utilisé leur temps de travail;
- tableaux muraux et listes d'élèves pour assurer un suivi des choix des élèves.

Organisation de la classe : L'environnement physique transmet aux élèves un message puissant sur les attentes de la classe. Il facilite le développement d'une communauté apprenante en offrant un lieu de travail favorable à l'apprentissage qui peut se faire par le travail avec toute la classe, en petits groupes ou individuel. L'environnement physique doit mettre les ressources à la portée des apprenants autonomes.

L'environnement physique de la classe

Les classes à niveaux multiples ont :

- des tables qu'on peut facilement déplacer en fonction d'une foule de scénarios de groupe;
- de l'espace libre sur le plancher, si la salle le permet, pour tenir des expériences d'apprentissage collectives et des rencontres de classe et pour offrir de l'espace aux élèves qui préfèrent travailler sur le sol (lorsque les élèves sont assis sur le sol, la configuration en fer à cheval favorise l'écoute active);
- des fournitures communes (p. ex., crayons, gommes à effacer, règles, ciseaux, surligneurs) à chaque poste de travail;
- des emplacements de rangement permettant un accès facile aux matériaux et aux ressources, comme le matériel d'arts plastiques, le matériel de manipulation pour les mathématiques, les fournitures scientifiques et le matériel d'éducation physique;
- des étagères pour ranger les carnets de bord, les cahiers et les portfolios;
- des chariots de bibliothèque pour les textes utilisés à des fins d'enseignement stratégique, de pratique et de recherche;
- une bibliothèque de classe contenant un ensemble vaste et varié de textes visant le plaisir de la lecture;
- des sacs de lecture pour la lecture silencieuse, chaque sac contenant au moins un livre « facile », un livre « juste bien » et un livre « difficile »;
- deux ou trois cabines d'étude offrant un espace de travail individuel;
- un babillard pour l'affichage de renseignements comme les ordres du jour, les rituels, les listes de groupes, les critères, les continuums, les nouvelles de la classe et de l'école ainsi que les avis de célébration;
- des surfaces réservées aux présentations et aux projets.

La planification d'une utilisation efficace du temps, du mouvement et de l'espace joue un rôle primordial dans l'organisation d'une classe à niveaux multiples.

Développer de la communication entre l'école et la maison

Les enseignants communiquent fréquemment avec les parents. La tenue d'une rencontre d'information pour les parents en début d'année permet d'informer les parents des attentes, de l'établissement d'objectifs et des programmes d'études de la classe. Ces rencontres offrent des occasions de suggérer des moyens par lesquels les parents peuvent soutenir la communauté apprenante (voir FR 12 : Brochure pour les parents).

Les élèves peuvent jouer un rôle dans les rencontres d'information pour les parents en décidant ce qu'il importe que leurs parents sachent à propos de la communauté de la classe, y compris certains aspects comme les objectifs d'apprentissage personnels, le travail coopératif en groupe, le travail par projets, le travail de qualité, les portfolios, les continuums de lecture en classe, les présentations de livres et les clubs de sciences.

Les enseignants qui font participer les élèves à des échanges d'information hebdomadaires créent aussi, pour les élèves et les parents, des occasions de réfléchir à l'apprentissage.

Augmentation de la communication avec les parents

La communication s'effectue par divers moyens :

- **Enveloppes à emporter :** Préparez avec les élèves des enveloppes à emporter qu'ils peuvent utiliser pour emporter les travaux qu'ils considèrent comme les plus importants de la semaine, avec une note indiquant les motifs de ce choix. Les parents peuvent renvoyer l'enveloppe avec une réaction ou un autre message.
- **Carnets maison-école :** Établissez un programme hebdomadaire selon lequel les élèves décrivent leur semaine dans des lettres au membre de famille de leur choix. Les élèves peuvent conserver les lettres et les réponses dans une chemise intitulée Carnet maison-école. Un tel recueil de lettres peut constituer un dossier mémorable que la famille pourra conserver.
- **Livres et jeux :** Communiquez aux parents des stratégies qu'ils pourront utiliser pour soutenir l'apprentissage à la maison. Par exemple, choisissez avec les élèves des livres ou des jeux à partager avec la famille. Les élèves peuvent les apporter à la maison dans un sac en plastique muni d'une fermeture.
- **Bulletins de nouvelles de l'école :** Ajoutez, avec les élèves, des nouvelles de la classe dans les bulletins de nouvelles de l'école pour que les parents constatent que la classe à niveaux multiples constitue une partie intégrante de la communauté scolaire.
- **Sondages et demandes :** Préparez avec les élèves et envoyez aux parents des sondages ou des avis de recherche de bénévoles au début de l'année. Vous pourriez, par exemple, présenter les objectifs de l'année et demander aux parents de vous indiquer leurs domaines de compétence et leurs disponibilités.

Les élèves peuvent devenir responsables de la traduction, lorsque nécessaire, de l'explication et de la communication des informations et des directives de l'école à leurs parents. Cette communication permet aux élèves non seulement de consolider leurs apprentissages, mais aussi de partager leur compréhension du français ou d'utiliser la langue française comme outil de communication en contexte authentique.

Les enseignants des classes à niveaux multiples apprennent à tirer parti du « temps supplémentaire » dont ils disposent avec les élèves et les parents pour développer la communication entre les partenaires de la communauté apprenante sur plusieurs années.

Les parents

En tant que partenaires actifs et informés de la communauté apprenante, les parents comprennent, respectent et encouragent l'établissement d'objectifs par les élèves, l'apprentissage fondé sur l'exploration-recherche, l'apprentissage coopératif, l'autorégulation et l'autoévaluation des élèves et la réflexion, et les rencontres. Les parents respectent les théories pédagogiques qui sous-tendent la classe à niveaux multiples.

Les familles et les autres membres de l'école et de la collectivité environnante représentent des ressources extraordinaires pour une classe à niveaux multiples, et le fait de garder la porte de la classe

ouverte à de fréquents visiteurs apporte de nombreux avantages aux élèves, aux familles et aux enseignants. Avec un groupe de parents relativement stable durant plusieurs années, les classes à niveaux multiples peuvent développer un programme dynamique de bénévolat. En plus d'offrir un soutien essentiel à la classe, les bénévoles acquièrent une compréhension directe du fonctionnement de la classe.

En contexte francophone minoritaire :

les parents deviennent des modèles francophones qui, en vivant en français au foyer et dans les activités sociales, renforcissent la construction identitaire et culturelle de l'élève.

En contexte d'immersion française :

les parents jouent un rôle extrêmement important face à l'apprentissage et l'appréciation d'une langue seconde en encourageant le cheminement des élèves.

Les parents peuvent participer et choisir la nature ou la portée de leur engagement comme bénévoles, en fonction de leur temps, de leurs intérêts et de leur degré d'aisance dans la classe à niveaux multiples. En tant que bénévoles, ils ont le choix d'options comme celles-ci :

- Soutien à des activités programmées comme les groupes de lecture.
- Partage d'expérience dans le cadre d'un projet ou d'une exploration-recherche.
- Supervision ou conduite des élèves lors des sorties de classe.
- Cueillette et don de matériaux (p. ex., épinglettes, capsules de bouteilles, couvercles de bocaux, clés) à utiliser comme matériel de manipulation pour les mathématiques.
- Préparation de matériaux pour les centres ou projets d'apprentissage.

Les parents pourraient aussi observer le déroulement de la classe à niveaux multiples. À leur arrivée, il est important qu'ils rencontrent brièvement un enseignant ou un administrateur qui leur indiquera l'objet des différentes expériences d'apprentissage et les preuves d'apprentissage à rechercher durant leur observation. Les visiteurs se transforment scuvent en bénévoles assidus.

En tant que partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples, les parents représentent une ressource précieuse et une partie intégrante du soutien à l'apprentissage. Leur engagement envers l'apprenant autonome et la philosophie de la classe à niveaux multiples suscitent la confiance dans la communauté de la classe et dans la collectivité environnante.

Les administrateurs

Les administrateurs jouent un rôle actif dans la communauté apprenante. Les classes à niveaux multiples qui connaissent du succès sont soutenues par des administrateurs qui comprennent la théorie et les travaux de recherche sous-jacents à l'apprentissage dans les classes à niveaux multiples et qui croient fermement aux occasions que cet environnement peut offrir aux apprenants. Les administrateurs sont donc des « leaders » pédagogiques qui aident à créer une culture de travail qui valorise la collaboration, l'enseignement en équipe et la planification en équipe.

Les administrateurs des classes à niveaux multiples peuvent offrir des encouragements et un soutien de diverses façons :

- **Visites de classe** : Visitez la classe à niveaux multiples régulièrement.
- **Organisation de la classe** : Intéressez les enseignants au processus de prise de décision durant l'organisation d'une classe à niveaux multiples, que cette classe soit créée pour des motifs pédagogiques ou démographiques. Idéalement, les enseignants affectés à des classes à niveaux multiples comprennent les concepts qui sous-tendent l'enseignement à niveaux multiples et ont envie d'établir leur propre classe.
- **Temps pour activités professionnelles** : Accordez du temps aux enseignants pour leur permettre de visiter des classes à niveaux multiples existantes et parler de leurs plans avec des enseignants exemplaires. Cela est particulièrement utile pour les enseignants ayant à relever les défis exceptionnels de la programmation à niveaux multiples.
- **Enseignement en équipe** : Prenez des mesures pour faciliter la transition vers les classes à niveaux multiples. Par exemple, l'année précédant l'établissement de classes à niveaux multiples, appuyez les enseignants dans l'enseignement en équipe de modules intégrant plusieurs années scolaires et plusieurs matières, et assurez-vous qu'un noyau d'élèves faisant partie des classes des enseignants de l'année précédente se retrouveront dans une nouvelle classe à niveaux multiples.
- **Prise de décision par l'ensemble de l'école** : Planifiez un dialogue à l'échelle de l'école de façon à ce que tous les enseignants de l'établissement puissent développer une compréhension de la ou des classes à niveaux multiples et participer à la prise de décisions concernant l'ensemble de l'école – développement des horaires, sujets en rotation dans les matières, planification à long terme de la continuité curriculaire.
- **Préparation des horaires** : Travaillez avec les enseignants à préparer l'horaire et le plan qui optimisera l'utilisation du temps des spécialistes (le cas échéant) appelés à intervenir dans les classes à niveaux multiples. La programmation simultanée des cours d'éducation physique et de musique, par exemple, libère les enseignants de la classe et leur accorde du temps pour travailler en équipe. Assurez-vous que les enseignants disposent de grandes plages de temps à consacrer aux ateliers de la classe.

- **Perfectionnement professionnel** : Offrez un perfectionnement professionnel aux enseignants et aux spécialistes qui travailleront dans la classe à niveaux multiples. Tenez des séances de perfectionnement sur les classes à niveaux multiples pour l'ensemble du personnel de façon à ce que les enseignants reconnaissent et soutiennent les besoins et les objectifs de la programmation à niveaux multiples.
- **Débreffage** : Accordez aux enseignants du temps pour le partage des expériences et le débreffage.
- **Orientation** : Organisez au printemps une visite des parents dans une classe à niveaux multiples existante, à titre d'orientation, avant que leur enfant ne se joigne à une classe à niveaux multiples.
- **Information pédagogique et communication** : Aidez les enseignants à contribuer à l'éducation et à la préparation des parents, et tenez-vous prêts à répondre aux questions des parents. Créez, à l'intention des parents, une brochure ou une lettre expliquant les avantages de l'enseignement à niveaux multiples (FR 12 : Il est possible d'adapter ou d'utiliser à cette fin la brochure pour les parents).

Il y a un apprentissage et un enseignement de qualité lorsque les administrateurs conçoivent clairement les fondations théoriques sur lesquelles reposent les pratiques exemplaires dans les classes à niveaux multiples, assurent un soutien adéquat aux enseignants des classes à niveaux multiples et entretiennent une communication continue avec les parents.

La communauté apprenante dynamique

La composition de la communauté apprenante est diverse et dynamique. La remise des diplômes, les changements dans les nombres d'inscriptions, la mobilité et la modification des effectifs concernent tous les membres de la communauté apprenante. Même si des membres de la communauté apprenante y entrent ou en sortent, l'interrelation des rôles et des responsabilités des partenaires demeure.

La réussite d'une communauté apprenante repose sur la valorisation des bienfaits que représentent le temps et la diversité de ses participants. Chaque partenaire partage la responsabilité de soutenir l'apprenant autonome. L'engagement envers la classe à niveaux multiples et la philosophie sur laquelle elle repose, de même que le maintient d'une communication, profitent à tous les partenaires de la communauté apprenante, et surtout à son membre principal, l'apprenant autonome.

Références

Brown, Ann L. et Joseph C. Campione. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de Pédagogie*, nº 111, (avril-mai-juin 1995) : p. 11-33.

Caron, Jacqueline. *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*, vol. 1. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.

Cohen, Elizabeth G. *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.

Davey, B. « Think Aloud—Modelling the Cognitive Processes of Reading Comprehension », *Journal of Reading* 27.1 (Oct. 1983) : p. 44-47.

Davies, A., C. Cameron, C. Politano et K. Gregory. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*. Winnipeg : Portage and Main Press, 1992.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

Gaudet, Denise et coll. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gere, A.R., éd. *Roots in the Sawdust: Writing to Learning across the Disciplines*. Urbana : National Council of Teachers of English, 1985.

Gregory, Kathleen, Caren Cameron et Anne Davies. *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 2000.

——. *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 1997.

Hill, S. et T. Hill. *The Collaborative Classroom: A Guide to Cooperative Learning*. Portsmouth : Heinemann, 1990.

Howden, Jim et Huguette Martin. *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

McTighe, J. et F.T. Lyman. « Mind Tools for Matters of the Mind », *If Minds Matter: A Foreword to the Future*. Vol. 2. Éd. A. Costa, J. Bellanca et R. Fogarty. Palatine : Skylight (1992) : p. 71-90.

Nelson, J., H.S. Glenn et L. Lott. *Positive Discipline in the Classroom*. Rocklin : Prima Publishing, 1997.

Pearson, P. David et Margaret C. Gallagher. « The Instruction of Reading Comprehension », *Contemporary Educational Psychology 8* (1983) : p. 317-344.

Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1992.

Watson, D.J. « Welcome to Our Wonderful School: Creating a Community of Learners », *Making a Difference: Selected Writing of Dorothy Watson*. Éd. S. Wilde. Portsmouth : Heinemann (1996) : p. 268-295.

Chapitre 3 : Évaluation et apprentissage dans la classe à niveaux multiples

CHAPITRE 3 : ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Pratiques exemplaires en évaluation

Dans cet ouvrage, les termes *évaluation* et *apprentissage* sont synonymes. Chaque chapitre reflète, au plan des évaluations, les responsabilités continues qui incombent à tous les participants dans la communauté apprenante à niveaux multiples. Ce chapitre décrit les croyances ou les prémices des pratiques d'évaluation effectuées en classe, comme elles servent d'appuis à l'apprentissage et guident l'enseignement dans les classes à niveaux multiples.

Les classes à niveaux multiples qui connaissent le plus de succès utilisent en matière d'évaluation un certain nombre de pratiques exemplaires, dont celles-ci :

- le ciblage des résultats d'apprentissage des élèves;
- l'utilisation d'un éventail de méthodes et d'outils d'évaluation;
- la différenciation des évaluations en fonction du développement et de la culture;
- l'évaluation des élèves exécutant des tâches authentiques;
- l'engagement des élèves aux réflexions sur leur propre apprentissage et à leur évaluation;
- l'établissement et la révision des objectifs d'apprentissage.

Observation en classe

La qualité de l'observation en classe repose sur :

- des objectifs réalisables par les élèves;
- des résultats d'apprentissage ciblés;
- des critères clairs;
- un éventail de contextes authentiques d'apprentissage et d'enseignement;
- une gestion avisée et systématique de ce que les enseignants peuvent voir et entendre.

L'évaluation est un processus continu d'apprentissage et d'enseignement qui s'étend sur toute la journée d'une classe; ce n'est pas une activité accessoire. L'observation est la méthode d'évaluation principale et la rétroaction descriptive immédiate joue un rôle essentiel dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves de la classe à niveaux multiples.

Parce que chaque classe constitue sa propre culture, les enseignants jouent un rôle important en tant qu'observateurs. Leur jugement professionnel est précieux et constitue un ingrédient à part entière d'une bonne observation de la classe. L'observation fournit aux enseignants des classes à niveaux multiples un moyen effectif et efficace d'explorer la pensée de leurs élèves. Les enseignants découvrent les points forts de leurs élèves ainsi que les domaines dans lesquels ils ont besoin de soutien et de développement, en les observant dans un éventail d'expériences d'apprentissage et ce, durant deux ans ou plus. En outre, l'observation en classe est valable et fiable lorsque les enseignants sont guidés par des résultats d'apprentissage ciblés et des critères clairs, observent un éventail de tâches de performance authentiques, et surveillent la continuité de l'apprentissage au fil du temps.

Dans les classes à niveaux multiples, l'évaluation ciblée est nécessaire pour gérer efficacement le temps d'enseignement et les nombreux programmes d'études. Par conséquent, les enseignants *planifient en gardant à l'esprit l'objectif de l'évaluation* et ciblent un nombre gérable de résultats d'apprentissage qu'on pourrait observer durant des temps d'enseignement, des temps d'exploration et d'essai et des temps de participation à un processus ou à une tâche de performance. Il n'est pas question d'évaluer isolément les résultats d'apprentissage, mais de le faire dans le contexte du véritable apprentissage et de performances qui démontrent la compréhension. Les enseignants des classes à niveaux multiples peuvent utiliser la structure d'organisation de base des programmes d'études, ou les idées plus larges, comme les résultats d'apprentissage généraux, les domaines, les regroupements ou les compétences, avant de se pencher sur les résultats d'apprentissage spécifiques. En mathématiques, par exemple, les enseignants peuvent considérer les résultats d'apprentissage spécifiques comme la tâche de performance finale, mais commencent l'observation en se concentrant sur les thèmes pour orienter l'évaluation formative. Ainsi, les enseignants observent les élèves à différents degrés de développement et les prennent au stade où ils en sont pour les mener jusqu'aux résultats d'apprentissage de fin d'année. Les résultats d'apprentissage spécifiques pour chaque année scolaire servent de repères. Ces repères guident l'évaluation formative et servent aussi à faire une évaluation sommative. Les renseignements obtenus par l'évaluation formative et l'évaluation sommative permettent de communiquer les progrès des élèves.

Évaluation différenciée

L'évaluation dans les classes à niveaux multiples est naturellement différenciée en raison de la grande variété des besoins des apprenants et de la multiplicité des programmes d'études. Les enseignants observent quelques élèves chaque jour, se concentrant seulement sur un nombre gérable de résultats d'apprentissage pour déterminer les connaissances antérieures, la compréhension de nouveaux concepts ou le niveau de performance. Ainsi, un jour donné, l'enseignant d'une classe à niveaux multiples peut recueillir des données observables (ce qu'on peut voir et entendre) chez deux ou trois élèves durant une lecture à haute voix, durant un atelier de mathématiques et durant une période de réflexion (voir FR 5 : Formule d'observation ciblée).

La différenciation de l'évaluation dépend aussi du stade où se trouve l'élève dans un continuum des apprentissages et à l'intérieur du Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2). Lorsqu'il évalue, chez des élèves, le degré de compréhension du processus d'exploration-recherche, par exemple, l'enseignant de la classe à niveaux multiples aurait besoin de découvrir et de surveiller la nature et le degré « d'*échafaudage* » dont ont besoin les élèves pour réussir dans une exploration-recherche

indépendante, ou de déterminer le degré d'autonomie de chaque élève (débutant, avec direction, ou autonome). Par conséquent, les enseignants concentrent leurs observations quotidiennes sur quelques élèves pour déterminer ce qu'ils peuvent faire et où ils en sont dans un continuum des apprentissages. Ces observations guident l'enseignement dans le but d'aider les élèves à développer des connaissances, des stratégies et habiletés et des attitudes conditionnant le succès.

En plus d'effectuer des observations, les enseignants augmentent leur répertoire de méthodes d'évaluation par des rencontres, des performances ou des produits, des tâches écrites et des petits tests qui font habituellement partie de l'enseignement ou de l'atelier (voir chapitre 4). Quelles que soient les méthodes d'évaluation qu'utilisent les enseignants, ils doivent se poser cette question : « Quelle est la raison pour laquelle j'évalue cela? »

Évaluation formative et évaluation sommative

Les enseignants des classes à niveaux multiples doivent posséder une compréhension claire de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, lesquelles ont deux buts distincts dans l'évaluation de la classe.

Les enseignants doivent concevoir clairement l'apprentissage et les attentes rattachées aux programmes d'études.

Les enseignants sont en quête de preuves d'apprentissage quand ils :

- vérifient la compréhension des élèves à mesure que se déroule une expérience engageant toute la classe, afin de pouvoir former des groupes pour l'exploration et l'essai, de l'enseignement stratégique ou l'exploration-recherche autonome;
- observent étroitement les élèves travaillant individuellement ou en petits groupes;
- s'entretiennent avec des élèves pour évaluer leurs progrès et leurs besoins;
- dispensent une rétroaction descriptive pour guider l'apprentissage;
- guident la réflexion au terme d'une expérience d'apprentissage.

Évaluation formative

L'évaluation formative joue un rôle fondamental dans la classe à niveaux multiples. Elle a pour objet principal l'orientation de l'enseignement et la présentation aux élèves d'une rétroaction opportune et descriptive. L'observation attentive et continue oriente les décisions quotidiennes des enseignants entourant l'enseignement à dispenser à l'ensemble de la classe, la formation de groupes flexibles et coopératifs et les besoins d'apprentissage individuels. Les résultats d'apprentissage généraux ou les questions essentielles (c'est-à-dire les grandes idées des programmes d'études) orientent l'évaluation formative au moment où les enseignants planifient en gardant à l'esprit l'objectif de l'évaluation de même qu'ils guident les apprenants vers les activités terminales d'apprentissage que celles-ci soient vers des performances, des démonstrations ou des produits. En n'oubliant pas que plusieurs résultats d'apprentissage spécifiques comprennent une activité terminale d'apprentissage, les enseignants cibleront seulement deux ou trois résultats d'apprentissage spécifiques à la fois, en fonction des besoins et des buts des apprenants. L'observation concentrée sur quelques résultats d'apprentissage fournit aux enseignants un moyen d'évaluer divers types d'apprenants dans un éventail d'expériences d'apprentissage (voir FR 5 : Grille d'observation ciblée).

Parce que la classe repose sur la progression continue et parce que l'ensemble de la classe ne chemine pas dans le continuum des apprentissages au même rythme, les enseignants portent quotidiennement de nombreux jugements sur la meilleure façon d'aider les élèves à progresser vers des processus et des productions de plus grande complexité, abstraction et indépendance. Les enseignants évaluent ce que les apprenants peuvent faire au cours de leur cheminement vers les résultats d'apprentissage de fin d'année. Les résultats d'apprentissage ciblés aident aussi les enseignants à guider les élèves à mesure qu'ils élaborent des critères qui évoluent avec les nouveaux apprentissages. Les critères générés par les élèves guident les apprenants sur leur parcours vers l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques. À cet égard, l'évaluation est un volet essentiel de l'enseignement (pour plus de détails sur l'élaboration de critères générés par les élèves, voir FR 2).

L'évaluation formative constitue elle aussi une partie intégrante de l'apprentissage. L'impact le plus fort sur l'apprentissage des élèves provient de la rétroaction descriptive continue des enseignants, de la rétroaction par les pairs et de l'autoévaluation et des réflexions des élèves. Les objectifs d'apprentissage des élèves représentent les étapes à franchir dans les continuums qui présentent le développement de l'élève au fur et à mesure qu'ils acquièrent des habiletés d'apprentissage autonome. L'évaluation formative contribue à l'habilitation des élèves et les aide à prendre confiance dans leurs propres capacités d'apprentissage. En clair, les enseignants qui utilisent l'évaluation formative en classe influencent favorablement la qualité de l'apprentissage.

Évaluation sommative

L'évaluation sommative prend souvent la forme d'une ou plusieurs tâches exécutées à la fin d'un thème, d'un module, d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année pour démontrer les apprentissages et pour communiquer les apprentissages à tous les partenaires de la communauté apprenante. La performance de chaque élève est comparée avec les résultats d'apprentissage de fin d'année, en fonction de son année scolaire, et on en communique les résultats aux parents. L'évaluation sommative comprend aussi une synthèse des observations des enseignants et des autoévaluations ou réflexions (évaluations formatives) des élèves afin de créer une description détaillée de ce que connaissent et savent faire les apprenants.

Compte tenu de l'ampleur de l'éventail des habiletés et des aptitudes dans la classe à niveaux multiples, l'utilisation d'une stratégie de mise en situation durant l'exploration-recherche pourrait servir d'évaluation formative pour certains élèves et d'évaluation sommative pour d'autres. Durant la mise en situation, les enseignants de la classe à niveaux multiples remarqueront que certains élèves pourraient passer directement à l'exploration-recherche autonome; ils ont atteint les résultats d'apprentissage spécifiques et les enseignants les guideront vers des attentes plus exigeantes pour des évaluations sommatives qui pourraient même refléter des attentes d'une « année scolaire » supérieure.

Les types d'évaluations sommatives qui fonctionnent bien dans les classes à niveaux multiples incluent les performances, les portfolios, les continuums qui présentent le développement de l'élève, les rencontres animées par l'élève et les plans d'action (pour en savoir plus à ce sujet, voir l'annexe A : Évaluation dans la classe à niveaux multiples).

La tenue consciencieuse des dossiers des évaluations formatives permet d'accumuler une mine de données pour la période des bulletins et de la communication des progrès des élèves. Ces informations contribuent à l'authenticité et à la pertinence des évaluations sommatives aux yeux des élèves et des parents.

Gestion de l'évaluation effectuée en classe

Lors de la planification de l'évaluation, on peut choisir, comme point de départ, de pratiquer l'observation ciblée (voir FR 5) et les rencontres formelles ou informelles. Ensuite, les enseignants pourraient introduire les portfolios, car il incombe à l'apprenant de constituer la preuve de ses progrès vers l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage.

Les enseignants des classes à niveaux multiples utilisent la même gamme de méthodes et d'outils d'évaluation formative et sommative que les enseignants des classes à année unique. Il est impératif que la gestion de l'apprentissage des élèves et la tenue des dossiers d'observation demeurent simples et efficaces, tout en offrant une documentation utile de ce que savent et peuvent faire les élèves, afin de guider l'enseignement. Même si les technologies peut servir à suivre l'apprentissage des élèves, l'utilisation d'une planchette à pince et d'une grille d'observation presque vide représente souvent le moyen le plus concret et efficace d'enregistrer des données. Il est commode pour planifier les méthodes d'évaluation (quand, pour qui, quoi) à utiliser chaque jour, mois ou année (voir FR 4 : Plan d'évaluation : Une année en un coup d'œil).

Il est primordial, dans une classe à niveaux multiples, que les évaluations demeurent gérables. Les programmes d'études de la province contiennent de nombreuses suggestions de critères et feuilles reproductibles. Les enseignants peuvent les examiner et les adapter aux besoins de leurs élèves. Dans la classe à niveaux multiples, les enseignants peuvent commencer par choisir seulement deux ou trois critères observables à la fois pour cibler leurs observations.

Outils et méthodes d'enregistrement des données

- **Matériaux permettant l'enregistrement des données :**
  - planchette à pince
  - feuillets autocollants
  - reliure à anneaux
  - feuillets intercalaires (un par élève et trois ou quatre de plus)
- **Tableaux d'enregistrement :**
  - plan d'évaluation (voir FR 4)
  - grille d'observation quotidienne (plastifiée) (voir FR 6)
  - grille d'observation quotidienne (une par élève) (voir FR 6)
  - grille d'observation ciblée (une par thème, module, performance, etc.) (voir FR 5)
- **Contenu de la planchette à pince :**
  - grille d'observation quotidienne (plastifiée)
  - grille d'observation ciblée (une ou deux, selon le thème courant de la classe, du module d'études, etc.)
- **Contenu de la reliure à anneaux :**
  - plan d'évaluation
  - une section pour chaque élève, avec une grille d'observation quotidienne par élève
  - une section pour les grilles d'observation ciblées au fur et à mesure qu'on les remplit
  - une section pour les grilles d'enregistrement vierges ou les modèles de grille
  - autres sections (au besoin)
- **Tenue de la reliure :**
  - Transférez les feuillets autocollants de la planchette à pince au dossier de l'élève mensuellement ou à la fin d'un semestre ou d'un trimestre.
  - Ajoutez les grilles d'observation ciblées une fois remplies.
  - Ajoutez les autres renseignements pertinents qui contribueront aux évaluations formatives et sommatives.

Avec l'expérience, les enseignants développeront et géreront des stratégies d'évaluation et d'enregistrement conformes à leur degré d'aisance. Les enseignants apprendront, avec la pratique, à utiliser un éventail de méthodes dans une variété de contextes pour assurer la validité et la fiabilité du contenu et des données des évaluations.

Évaluation, responsabilité partagée

Les élèves doivent aussi apprendre à surveiller le développement de leur propre apprentissage. Cela fait partie de la responsabilité partagée du processus d'évaluation dans la classe à niveaux multiples. L'établissement d'objectifs, la création de plans d'action et l'élaboration de critères sont des méthodes qui permettent aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail. Quand les élèves sont responsables de la vérification de leur propre apprentissage, l'enseignant a moins de correction et d'enregistrement de données à faire et les élèves acquièrent de précieuses habiletés et habitudes qui dureront toute leur vie. Les élèves peuvent suivre leur propre croissance dans un continuum qui présente le développement de l'élève, tenir un carnet de bord des progrès qu'ils réalisent en lecture ou au cours d'un processus, réfléchir à leur propre apprentissage et tenir un portfolio témoignant leurs apprentissages.

Les élèves qui ont appris à devenir des autoévaluateurs compétents seront aussi des évaluateurs compétents pour leurs pairs. Le fait de donner aux élèves le pouvoir de participer au processus d'apprentissage et d'enseignement, renforce leur confiance et leur appréciation de l'apprentissage.

La compréhension du processus d'évaluation, c'est « (...) la compréhension des principes d'une évaluation qui s'appuie sur la recherche bien-fondée » (Stiggins 107). Dans la communauté apprenante à niveaux multiples, on entend :

- « Je peux... »
- « C'est un travail de qualité, parce que... »
- « Comment puis-je vous aider à réaliser votre objectif d'apprentissage? »
- « Voici la preuve de mon apprentissage... »
- « Voici mes réflexions... »
- « Votre façon de penser démontre que... »

Comme la communauté apprenante inclut les élèves, enseignants et parents, on y considère souvent l'évaluation comme une responsabilité partagée. Cependant, pour qu'une évaluation soit effectivement une responsabilité partagée, tous les partenaires doivent comprendre clairement les critères au moyen desquels on évalue un processus, une performance, une démonstration ou un produit de qualité (pour plus de détails sur l'élaboration de critères générés par les élèves, voir FR 2). Quand les élèves, les éducateurs et les parents participent activement à l'évaluation, la communauté apprenante a le potentiel de développer une compréhension commune du processus d'évaluation formative et sommative.

Pour développer une compréhension commune de l'apprentissage, de l'amélioration de l'apprentissage et de la qualité de l'apprentissage, la communauté apprenante doit aussi être dirigée par des enseignants et des administrateurs ayant une compréhension claire et fondée sur les recherches, de l'évaluation effectuée en classe. Voici des exemples de moyens permettant d'engager tous les partenaires dans le processus d'évaluation : continuums qui présentent le développement de l'élève, critères générés par les élèves pour des processus, des performances, des démonstrations ou des produits, portfolios, établissement d'objectifs avec les parents lors de rencontres animées par l'élève et célébrations des apprentissages. Un tel contexte d'apprentissage et d'enseignement crée une *compréhension commune du processus d'évaluation* au sein de la communauté apprenante.

Communication des progrès et des réalisations des élèves

Il est possible que les parents se sentent perdus sans le contexte habituel de la division par années scolaires et qu'ils aient besoin d'informations claires au moment de la remise des bulletins pour savoir si leur fille ou leur fils réalisera ses résultats d'apprentissage à la fin de l'année scolaire. Dans le contexte d'une classe à niveaux multiples, les années scolaires, fondés sur les résultats d'apprentissage de fin d'année, font office des repères. Une comparaison des progrès des élèves et des critères fondés sur les résultats d'apprentissage, ou repères, de fin d'année, informe les enseignants et les parents du niveau des élèves par rapport aux attentes particulières à leur année scolaire et aux normes provinciales.

Les continuums qui présentent le développement de l'élève sont des outils d'évaluation qui décrivent les comportements observables (connaissances, habiletés et stratégies et attitudes) manifestés au cours de processus ou de performances authentiques. Les continuums établissent le profil de la croissance et de l'accomplissement des élèves sur une période de temps. Ils peuvent être utilisés par les élèves, les enseignants et les parents pour créer une représentation de l'apprentissage, pour déterminer les prochaines étapes ou les prochains objectifs d'apprentissage et pour communiquer les progrès et réalisations des élèves.

Les continuums qui présentent le développement de l'élève représentent le meilleur moyen de communiquer les données. L'utilisation de ces continuums peut faire gagner du temps aux enseignants, car ils constituent des outils d'enregistrement des données de l'évaluation formative, qui peuvent aussi devenir des éléments du bulletin des élèves pour les fins de l'évaluation sommative. Les élèves plus âgés peuvent être responsables de suivre leurs propres progrès dans les continuums, ce qui, là aussi, peut épargner un temps précieux aux enseignants. Les enseignants ou les élèves peuvent mettre en évidence les habiletés acquises et les concepts maîtrisés et peuvent faire référence à la preuve des apprentissages dans les portfolios des élèves ou dans les profils d'apprenant, afin d'illustrer et d'expliquer les continuums. Les enseignants et les parents doivent savoir que les élèves n'apprennent pas tous dans la même séquence ou à la même cadence, mais que les continuums suivent l'apprentissage dans le temps.

Au Manitoba, à la fin d'un semestre ou d'une année, la communication de la performance ou de la réalisation des élèves de la 6e année au secondaire 4 doit être exprimée par des notes et par des observations narratives ou anecdotiques. La recherche montre clairement qu'on devrait éviter les notes jusqu'à ce qu'intervienne l'évaluation sommative à la fin d'un semestre ou d'une année, pour que les élèves aient vraiment des occasions d'apprendre le contenu et de développer des habiletés et des stratégies. L'utilisation de critères générés par les élèves pour évaluer un travail de qualité fournit aux élèves et aux parents une image claire de ce que peut faire l'élève et leur permet d'établir des objectifs appropriés pour l'apprentissage futur et de hausser constamment leurs attentes. Les critères offrent aux élèves et à leurs parents une rétroaction descriptive pour les fins du bulletin. Ces mêmes critères devraient servir au développement de grilles d'évaluation quantitatives pour les notes lorsqu'on doit utiliser des pourcentages dans les bulletins de la 6e année au secondaire 4.

Un *test basé sur les normes* est une évaluation sommative de fin d'année fondée sur les résultats d'apprentissage et sur les normes applicables à une année scolaire. Lorsque les tests basés sur les normes se déroulent dans les classes à niveaux multiples, les enseignants peuvent préparer un test élaboré par l'enseignant de façon à ce que tous les élèves participent au même type d'activité. Par exemple, si les élèves de 6e année passent un test basé sur les normes en français, les autres élèves pourraient aussi passer un « test » ou participer à une autre tâche compatible avec l'environnement propice aux élèves de 6e année qui passent un test.

Évaluer pour apprendre

L'évaluation pour l'apprentissage repose sur la qualité de l'observation en classe. Dans la classe à niveaux multiples, la description de l'apprentissage s'inscrit idéalement dans les continuums qui présentent le développement de l'élève, de manière à ce que tous les partenaires de la communauté apprenante aient une compréhension claire de ce que l'apprenant connaît et sait faire. Ces continuums montrent aussi à chaque partenaire de la communauté à niveaux multiples ce que seront les prochaines étapes du processus d'apprentissage, ce qui facilite l'établissement d'objectifs et la planification de nouveaux apprentissages.

Quand les enseignants ont recours aux continuums qui présentent le développement de l'élève pour engager les élèves et les parents dans un processus consistant à évaluer pour apprendre, les enseignants ont plus de temps et plus de données pour contribuer au succès des élèves. L'observation de qualité en classe est une habileté que les enseignants acquièrent en s'y exerçant et qui représente le moyen le plus efficace d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves.

Références

Atwell, N. *In the Middle*. Portsmouth : Heinemann, 1987.

Belair, Louise M. *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1995.

Bodrova, E., et D. Leong. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 1996.

Campbell-Hill, Bonnie. *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8*. Norwood : Christopher Gordon Publishers, Inc., 2001.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Davies, A., C. Cameron, C. Politano et K. Gregory. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*. Winnipeg : Portage and Main Press, 1992.

Dore, Louise, Nathalie Michaud et Libérata Mukarugagi. *Engager l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

——. *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1re année, 2001; 2e année, 2001; 3e année, 2001; 4e année, 2001).

——. *Mathématiques, 5e à la 8e année, supplément au document de mise en œuvre, évaluation en classe*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2002; 6e année, 2002; 7e année, 2002; 8e année, 2002).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en mathématiques M à S4*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1997; 6e année, 1997; 7e année, 1997; 8e année, 1997).

——. *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1998; 6e année, 1998; 7e année, 1998; 8e année, 1998).

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 5 to 8 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Mathématiques, maternelle à la 4e année, évaluation en classe : supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re et 2e année, 1998; 3e et 4e année, 1998; 5e et 6e année, 1998; 7e et 8e année, 1998).

——. *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves – Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (M à S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde – immersion (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1re année, 1999; 2e année, 1999; 3e année, 1999; 4e année, 2000).

——. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2003; 6e année, 2003; 7e année, 2003).

——. *Sciences humaines maternelle à la 8e année, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

Farr, Roger C. et Bruce Tome. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Fehring, Heather, éd. *Literacy Assessment: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educator's Association.* Newark : International Reading Association, 2003.

Francœur, Paul. « Éloge de la différence », Vie pédagogique, nº 120, (sept.-oct. 2001) : p. 38-39.

Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York : Basic Books, 1993.

Goodman, Y.M. « Kidwatching: Observing Children in the Classroom », *Observing the Language Learner.* Éd. A. Jaggar et M.T. Smith-Burke. Urbana : National Council of Teachers of English and International Reading Association (1985) : p. 9-18.

Goupil, Georgette. *Communications et relations entre l'élève et la famille.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

——. « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », Vie pédagogique, nº 107, (avril-mai 1998) : p. 38-39.

Grangert, Michel. *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris : ESF éditeur, 1997.

Gregory, Kathleen, Caren Cameron et Anne Davies. *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms.* Merville : Connections Publishing, 1997.

Marzano, R.J., D.J. Pickering et J. McTighe. *Assessing Student Outcomes.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Morissette, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

O'Connor, K. *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards.* 2e éd. Arlington Heights : Skylight, 2002.

Perrenoud, Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages – Entre deux logiques.* Paris : De Boeck & Larcier S.A., 1998.

Scallon, Gérard. *L'évaluation formative.* Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc., 2000.

Schön, D.A. *The Reflective Practitioner.* New York : Basic Books, 1983.

Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment.* 3e éd. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 2001.

Stiggins, Richard et Tanis Knight. *But Are They Learning? A Commonsense Parents' Guide to Assessment and Grading in Schools.* Portland : Assessment Training Institute, 1998.

Sutton, Ruth. *Assessment for Learning.* Salford : RS Publications, 1995.

——. *The Learning School.* Salford : RS Publications, 1997.

Chapitre 4 : Différenciation dans la classe à niveaux multiples

CHAPITRE 4 : DIFFÉRENCIATION DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Planification d'une pédagogie différenciée

L'enseignant de la classe à niveaux multiples enseigne « individuellement à tous en même temps » (Dorta, dans Bingham *et al.*, p. 123). On planifie tout enseignement pour qu'il convienne à un éventail de méthodes d'apprentissage, d'enseignements et d'évaluations, dans lesquels les élèves peuvent s'engager selon leur besoin de développement le long du continuum des apprentissages. La pédagogie différenciée permet aux enseignants de combler les besoins cognitifs des élèves ainsi que leurs besoins au plan du développement et de s'adapter à leurs intérêts et à leur style d'apprentissage. La planification de la pédagogie différenciée, au moyen de méthodes d'enseignement axées sur les élèves et appropriées culturellement, revient à planifier la réussite.

Diversité des besoins d'apprentissage et des programmes d'études multiples

Comme dans une classe à année unique, la planification de la différenciation joue un rôle primordial dans la classe à niveaux multiples. Le défi qui se présente, cependant, c'est celui de répondre aux besoins d'apprentissage d'une grande variété d'élèves et de gérer des programmes d'études multiples. Pour gérer ces deux tâches, les enseignants des classes à niveaux multiples trouveront peut-être utile de se concentrer sur les résultats d'apprentissage d'une année scolaire moyenne comme *point de départ* pour orienter leur évaluation formative et pour planifier la différenciation. Dans les classes à niveaux multiples de la 4e à la 8e année, les résultats d'apprentissage de la 5e année pourraient représenter un point de départ approprié. L'évaluation formative fournira à l'enseignant des informations sur la situation de chaque apprenant par rapport aux résultats d'apprentissage de la 5e année – inférieur, correspondant ou supérieur au point de départ déterminé. Les enseignants des classes à niveaux multiples commenceront à voir un *continuum des apprentissages* évoluer à partir d'évaluations formatives puis établiront en conséquence des plans destinés à combler les besoins de chaque apprenant dans ce continuum (voir Glossaire).

Pour combler les besoins d'une grande variété d'apprenants, une classe à niveaux multiples a besoin :

- d'un enseignant qui observe,
- d'une évaluation des connaissances antérieures,
- de continuums qui présentent le développement de l'élève,
- d'un environnement d'apprentissage inclusif,
- d'élèves qui font des choix,
- de matériaux et de ressources authentiques.

Les documents de mise en œuvre de la Province proposent des idées ou des exemples « semblables » de planification, de démarches et de types de tâches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Ce qui diffère d'une année scolaire à l'autre seraient les attentes, la quantité et le type « d'échafaudage » et les matériaux et ressources.

Un document pour une année scolaire moyenne est un point de départ gérable lorsqu'on cherche à planifier la différenciation pour des élèves se trouvant à divers points le long du continuum des apprentissages au sein de la classe à niveaux multiples.

Il est entendu que la planification destinée à des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels nécessitera une attention particulière si l'on veut atteindre les résultats d'apprentissage définis dans leur Plan éducatif personnalisé (PEP). Les élèves présentant des besoins d'apprentissage exceptionnels pourraient nécessiter du temps d'enseignement dans un contexte d'apprentissage différent de celui de leurs pairs. Cela devrait se produire lorsque les résultats d'apprentissage spécifiques définis dans le PEP ne peuvent pas être atteints de la meilleure façon durant l'enseignement stratégique et durant certains travaux ou projets de la classe. La classe à niveaux multiples est un environnement d'apprentissage idéal pour l'inclusion, car tous les partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples peuvent combler leurs besoins d'apprentissage individuels quand l'évaluation et l'enseignement reposent sur un continuum des apprentissages.

Les étapes les plus importantes de la planification de la différenciation consistent à déterminer ce que sait faire l'apprenant et à établir des objectifs d'apprentissage réalisables pour orienter l'enseignement et guider les nouveaux apprentissages. Certains élèves nécessiteront plus d'enseignement et d'orientation que d'autres pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Que les élèves s'acheminent plus rapidement vers l'autonomie ou qu'ils requièrent davantage de soutien, tous peuvent connaître du succès grâce à la différenciation.

Le succès à la portée de tous les apprenants (Éducation, formation professionnelle et jeunesse Manitoba) fournit une étude détaillée des stratégies de différenciation appropriées à la classe à niveaux multiples. Pour de plus amples renseignements sur l'inclusion, consultez le site Enfance en difficulté du Ministère, au <http ://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/index.html>.

Considérations pour une pédagogie différenciée

Les enseignants et les élèves de la classe à niveaux multiples tireront des avantages des tâches et des attentes de l'apprentissage différenciées, du matériel et des ressources différenciées et de l'organisation et de la gestion de la classe pour les fins de la différenciation.

Tâches d'apprentissage et attentes différenciées

En raison de la grande variété des apprenants dans la classe à niveaux multiples, les tâches d'apprentissage sont généralement ouvertes et ont un continuum d'attentes. Les enseignants des classes à niveaux multiples :

- observent ce que chaque apprenant sait faire afin de planifier l'apprentissage et l'enseignement;
- offrent une variété de tâches d'apprentissage faisant appel aux intelligences multiples et permettant aux élèves de faire des choix;
- planifient des tâches ouvertes qui peuvent offrir des défis variés et appropriés au plan du développement et de la culture, pour une gamme d'élèves;
- intègrent de la flexibilité dans les horaires et les échéanciers;
- enseignent les habiletés d'établissement des objectifs afin de fixer des attentes réalisables;
- enseignent en tenant compte du Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2);
- utilisent les critères générés par les élèves pour évaluer les apprentissages;
- prévoient des évaluations orales, ou l'aide d'un scribe, quand les élèves ne peuvent pas fournir des réponses écrites.

Les documents de mise en œuvre de la Province contiennent de nombreuses suggestions sur l'enseignement et l'évaluation dans chaque matière. Dans une classe à niveaux multiples, la tâche de l'enseignant est de se référer aux documents d'une année scolaire moyenne, de façon à placer chaque élève dans le continuum des apprentissages de la classe.

Par exemple, en sciences de la nature, les résultats d'apprentissage suggèrent la différenciation au plan de l'autonomie des élèves et des attentes à l'égard de l'évaluation :

- **Autonomie des élèves** : Il est possible de demander à des élèves de différentes années scolaires d'atteindre les mêmes résultats d'apprentissage, avec des degrés divers d'autonomie. On demande aux élèves de 5e année, par exemple, de formuler, en se faisant aider, une nouvelle prédiction ou une nouvelle hypothèse découlant des résultats d'une étude scientifique, alors qu'on s'attend que les élèves de 6e année accomplissent cette tâche seuls.
- **Attentes à l'égard de l'évaluation** : Des élèves de différentes années scolaires peuvent exécuter la même tâche d'apprentissage malgré des différences au plan des enseignements et des critères d'évaluation. Par exemple, les élèves de première année doivent satisfaire un critère rattaché à une fonction quand ils construisent un objet ou un appareil, alors que les élèves de deuxième année doivent respecter deux critères – fonction et esthétique.

Dans les classes à niveaux multiples, les enseignants observeront les élèves avec diverses attentes appropriées au niveau de développement.

Matériaux et ressources différenciés

Les enseignants de la classe à niveaux multiples accordent une attention particulière aux matériaux et aux ressources nécessaires au soutien et au maintien d'une classe collaborative, y compris une grande variété de matériaux et de textes authentiques pour stimuler l'exploration-recherche et favoriser l'apprentissage autonome.

- **Fournitures pour les centres d'apprentissage, les postes de travail et les ateliers** : Les élèves pourraient disposer chacun d'une planchette à pince ou d'un cahier à spirale à utiliser aux centres d'apprentissage ou durant les ateliers. Les planchettes à pince et les chemises codées par couleur sont pratiques lorsqu'on doit gérer des groupes d'apprentissage coopératifs. À de nombreux postes, on range les fournitures communes (p. ex., crayons, stylos, gommes à effacer, surligneurs) dans des contenants facilement accessibles.
- **Ressources pour les enquêtes en mathématiques et en sciences de la nature** : Les collections de matériaux authentiques (p. ex., boutons, clés, attaches de sac à pain, coquillages, haricots, pierres, nids, grains, contenants, petites boîtes) et les artéfacts jouent un rôle important dans l'observation et la communication de concepts. La combinaison de matériaux authentiques et d'articles de manipulation commerciaux peut permettre à une grande variété d'apprenants de travailler côte à côte à la formulation d'une hypothèse mathématique ou à la découverte d'une théorie scientifique.
- **Matériel d'artistes** : Le matériel d'artistes est indispensable à une foule de styles d'apprentissage et au fonctionnement des ateliers pour les apprenants autonomes.
- **Appuis langagiers** : Les élèves ont besoin d'une variété de ressources pour soutenir le développement et l'utilisation de la langue (p. ex., dictionnaires de classe, dictionnaires visuels et thématiques, banques de mots, mur de mots).
- **Ensembles de textes** : Dans la classe à niveaux multiples, les ensembles de textes jouent un rôle essentiel, car ils soutiennent un large éventail d'habiletés en lecture et servent de ressources pédagogiques pour la lecture, l'écriture et l'exploration-recherche. Réunissez une grande sélection de textes visuels, écrits et multimédias sur un sujet ou un thème d'une matière permettant la lecture à voix haute, et aussi la lecture partagée, guidée et autonome. Les ensembles de textes doivent inclure des textes

Fournissez *des ensembles de textes* de plusieurs différentes histoires, livres, genres, magazines, images et ressources multimédias sur le même sujet ou thème. Cela :

- permet à une grande variété d'élèves de participer selon leur propre niveau;
- enrichit la discussion de la classe en présentant des points de vue variés du sujet;
- stimule l'intérêt pour la poursuite de la lecture et de la recherche, car les élèves sont souvent motivés par la lecture de textes que leurs amis ont lus et discutés.

courants (tels que les articles de journaux et de magazines) et littéraires (tels que les poèmes et les contes) appropriés au niveau de développement et à la culture (la constitution d'ensembles de textes fondés sur des sujets de contenu ou des études de genre peuvent, pour l'ensemble de l'école, représenter un projet s'étalant sur plusieurs années).

Si les élèves ont besoin de soutien à la lecture d'un texte difficile, ils peuvent se joindre à leur groupe coopératif pour écouter une personne lisant à voix haute. Pour les fins de l'exploration-recherche, les élèves choisissent souvent des textes difficiles à lire et à considérer et ils y trouvent souvent des renseignements précieux à partager avec la classe ou des réponses à leurs questions. L'apprentissage de la lecture dans les matières à base thématique est une habileté essentielle; les ensembles de textes doivent donc aussi inclure des textes appropriés à l'enseignement stratégique de la lecture pour les informations.

Les ressources et les fournitures doivent être disponibles et accessibles à plusieurs élèves engagés en même temps dans un éventail de tâches d'apprentissage.

Organisation et gestion aux fins de la différenciation

Les méthodes qu'utilisent les enseignants pour organiser et gérer la classe à niveaux multiples peuvent satisfaire les besoins de différenciation d'une grande variété d'apprenants. L'établissement de centres d'apprentissage et de groupements variés convient à divers apprenants et contribue à la gestion de la classe :

- **Centres d'apprentissage** : Les centres d'apprentissage sont essentiels à la classe à niveaux multiples, tout comme ils le sont à la classe à année unique. Ils ont besoin d'une variété de matériaux pratiques et de tâches ouvertes ou des investigations pour s'adapter au large éventail des besoins des élèves au plan du développement et de la culture. Il importe que les centres d'apprentissage s'alignent avec les résultats ciblés des programmes d'études et tiennent compte des intelligences multiples.
- **Groupements** : La variété des groupements facilite la différenciation dans une classe à niveaux multiples, et notamment la présence de *groupes flexibles* et *coopératifs* :
  - **Groupes flexibles** : Le but des groupes flexibles est de répondre à un besoin ou à un intérêt particulier d'un petit groupe d'apprenants pour les fins d'un enseignement stratégique ou explicite, d'une pratique guidée ou d'une recherche autonome.

Ces groupes changeront fréquemment au cours de la journée ou d'une démarche d'apprentissage ou d'enseignement. On peut former des groupes flexibles par niveau ou à plusieurs niveaux de développement ou selon le choix des élèves.

Suggestions pour la formation de groupes flexibles

- Tenez une liste informatisée des élèves avec les noms des élèves classés par ordre de placement dans un continuum qui présente le développement de l'élève dans un domaine d'enseignement. Imprimez une copie de la liste chaque semaine et utilisez-la pour planifier l'enseignement stratégique dans des groupes flexibles. Ces listes pourront être révisées facilement quand un élève réalisera un bond au plan du développement.
- Pour certaines tâches, il peut être souhaitable de constituer des paires de mentorat. Les groupes fonctionneront de manière plus autonome s'ils bénéficient du leadership d'élèves avancés.
- Les élèves pourront choisir leurs partenaires sur la base de considérations variées (p. ex., amitié, choix des ressources, choix des méthodes de résolution de problèmes).

– **Groupes coopératifs :** Le but principal des groupes coopératifs dans la classe à niveaux multiples est de développer une « microcommunauté » apprenante au sein de la « grande » communauté de la classe (Johnson et Johnson). Ces groupes hétérogènes ont besoin de temps pour que l'interdépendance se développe. Les groupes coopératifs peuvent demeurer intacts durant tout un trimestre.

Les groupes coopératifs offrent des occasions inestimables pour l'apprentissage autonome et laissent davantage du temps à l'enseignant pour travailler avec des groupes flexibles. En raison de la plus grande étendue de stades de développement dans la classe à niveaux multiples, il importe de répartir soigneusement les rôles au sein des groupes coopératifs afin que les élèves plus âgés n'éclipsent pas les plus jeunes. Attribuez des rôles fondés sur les habiletés des élèves (p. ex., lecteur, secrétaire, porte-parole, aide) et effectuez une rotation. Ou, proposez une stratégie de « partage du crayon » où chaque membre, à son tour, consigne une idée par écrit et où les autres servent de guide, vérifiant l'orthographe et encourageant la réflexion.

Les groupes coopératifs peuvent comprendre des élèves appartenant à différents stades de développement. Choisissez des élèves présentant un éventail d'habiletés sociales et scolaires qui favorisera l'interdépendance.

Le format atelier

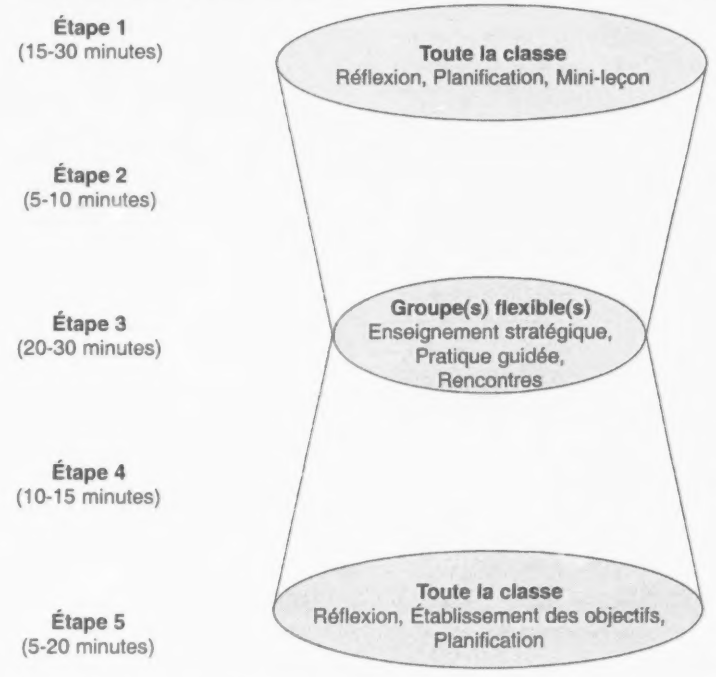
L'apprentissage dans une classe à niveaux multiples se déroule souvent sous le format d'atelier faisant appel à une variété de groupements et permettant à l'enseignant à niveaux multiples d'enseigner « individuellement à tous en même temps » (Dorta, dans Bingham *et al.*, p. 123). Dorta suggère que les enseignants utilisent, pour les ateliers, un modèle de « sablier » en suivant ces étapes :

La réussite d'un atelier dans une classe à niveaux multiples requiert l'allocation d'une plage importante de temps ininterrompu (60 à 90 minutes) (la durée variera d'une classe à l'autre et d'un jour à l'autre au sein d'une classe).

- Étape 1 : Avec toute la classe, réflexion, planification et enseignement initial.
- Étape 2 : Groupes coopératifs et flexibles pour se préparer à l'apprentissage.
- Étape 3 : Un ou plusieurs groupes flexibles pour l'enseignement stratégique, la pratique guidée ou les rencontres.
- Étape 4 : Groupes coopératifs et flexibles pour pratiquer et pour mettre en œuvre des apprentissages.
- Étape 5 : Avec toute la classe, partage, réflexion, établissement des objectifs et poursuite de la planification.

Le lecteur trouvera dans les pages qui suivent la description des étapes de ces ateliers.

Apprentissage et évaluation dans le contexte d'un atelier



Traduit et adapté de « The Hourglass », de Peggy Dorta, dans *Exploring the Multiage Classroom*, de Anne A. Bingham avec Peggy Dorta, Molly McClaskey, et Justine O'Keefe, ©1995, avec l'autorisation de Stenhouse Publishers, Portland, ME, États-Unis.

Étapes des ateliers

L'atelier couvre l'apprentissage en cinq étapes.

- **Étape 1 : Avec toute la classe.** Les ateliers débutent généralement par une séance réunissant toute la classe – réflexion, planification (établissement des objectifs) ou mini-leçons sur un concept, un thème, un texte ou une stratégie pouvant susciter la réaction de tous les élèves. Voici des exemples d'objectifs d'atelier à cette étape :
  - exploration des connaissances antérieures des élèves;
  - enseignement direct dans un concept qui met en situation l'apprentissage de tous et qui soutient l'exploration des concepts;
  - présentation de mini-leçons sur les stratégies (p. ex., lecture pour les informations, orthographe, mathématiques, processus scientifiques, processus de groupe);
  - planification (pour l'exploration-recherche);
  - exploration de la pensée critique et créative (p. ex., porter un regard critique sur un texte);
  - élaboration de critères;
  - création de référenciels (p. ex., banques de mots/d'expressions/ de métaphores, dictionnaires collectifs, livres collectifs).

  Après cette discussion ou mini-leçon avec toute la classe, les élèves se réunissent, spontanément ou avec de l'aide, dans un éventail de contextes d'apprentissage collectifs ou individuels.

- **Étape 2 : Groupes coopératifs et flexibles.** À cette étape de l'atelier, il y a beaucoup de mouvement. Suivant le degré d'autonomie des élèves et leur but ou leur tâche aux fins de l'atelier, il est possible que certains élèves s'intègrent dans des groupes d'apprentissage coopératifs, que certains choisissent un partenaire et que d'autres travaillent individuellement. On pourrait affecter d'autres élèves à des groupes flexibles de deux à cinq élèves pour la pratique guidée ou pour la poursuite de l'enseignement stratégique.

  Par exemple :

  – Dans un atelier de lecture ou d'écriture, il est possible que les élèves se livrent à la lecture silencieuse ou orale, à des cercles littéraires, à l'appréciation des textes, à la révision, à la correction ou à une rencontre avec l'enseignant.

  – Durant un atelier sur l'exploration-recherche, les élèves ayant besoin de plus d'expérience avec un concept peuvent poursuivre avec des matériaux dans des centres d'apprentissage, et on peut demander à ceux qui doivent aller de l'avant de travailler

avec des cadres ouverts, comme les cadres de concepts ou les tableaux SVA (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) (Ogle). Autres exemples d'expériences éveillant l'autonomie : des tâches de résolution de problème, des projets de « design », l'exploration-recherche, des activités de manuel pour les fins de pratique.

L'évaluation formative continue joue un rôle crucial dans l'établissement des groupes flexibles à ce stade. Les enseignants doivent savoir quels élèves ont compris des concepts particuliers pour mieux déterminer les combinaisons et les expériences d'apprentissage/enseignement qui perfectionneraient le mieux leur apprentissage.

Les groupes à l'étape 2 de l'atelier peuvent être choisis par l'enseignant dans le cadre de la planification pédagogique, ou peuvent être formés spontanément par l'enseignant ou les élèves pour tirer parti d'une occasion d'enseignement stratégique. Parfois les élèves peuvent travailler individuellement.

Pendant que les élèves se préparent à travailler en groupes coopératifs et à faire de l'exploration-recherche individuelle, l'enseignant travaille avec un groupe flexible à un complément d'enseignement ou à la pratique guidée. Pendant que le groupe se prépare à l'apprentissage, l'enseignant s'assure aussi que le reste des élèves savent ce qu'on attend d'eux et qu'ils sont à la tâche. Les enseignants établiront pour cette partie de l'atelier un processus qui pourrait comprendre les étapes suivantes :

- Rencontre avec un groupe flexible à un poste de travail désigné pour un complément d'enseignement.
- Tournée dans la salle, en s'assurant que tous les élèves comprennent leur tâche et s'y consacrent.
- Mini-leçon ou leçon stratégique au groupe qui attend un enseignement au poste de travail désigné.

- **Étape 3 : Groupes flexibles.** La plupart des élèves seront au travail à cette étape de l'atelier. L'enseignant peut dispenser un complément d'enseignement pour le groupe flexible identifié à l'étape 2, puis lui confier une tâche ou pratique que le groupe pourra gérer de manière autonome. L'enseignant peut ensuite travailler avec un autre groupe flexible ou s'entretenir avec deux ou trois élèves pour les fins d'une évaluation formative ciblée.

- **Étape 4 : Groupes coopératifs et flexibles.** Cette étape de l'atelier est un moment précieux pour l'observation et l'écoute des élèves au travail. En circulant de nouveau dans la salle, reprenant contact

avec chaque groupe et observant et évaluant les progrès de chaque élève, l'enseignant peut tenir des rencontres informelles, noter des observations et recueillir d'autres renseignements utiles sur l'apprentissage des élèves.

- **Étape 5 : Ensemble de la classe.** Les élèves se regroupent pour la conclusion de l'atelier et la célébration. Généralement brève, la conclusion peut prendre de 5 à 20 minutes. Les élèves peuvent effectuer un compte rendu ou une synthèse de leurs apprentissages, réfléchir ou planifier la ou les prochaines étapes. Les enseignants peuvent guider la réflexion des élèves en posant des questions comme celles-ci :
  - Qu'avez-vous appris aujourd'hui?
  - Quelle stratégie a bien fonctionné dans votre cas?
  - Comment avez-vous fait pour...?
  - Qu'aimeriez-vous nous dire?
  - Qu'est-ce qui a été facile? Qu'est-ce qui a été difficile?
  - De quoi êtes-vous fiers par rapport à votre travail?
  - Que devons-nous/devez-vous faire ensuite?

  Au moment de la célébration, l'enseignant réfléchit généralement aux observations positives, offre une rétroaction constructive pour l'apprentissage ultérieur ou guide éventuellement les élèves dans l'élaboration ou l'utilisation des critères d'évaluation.

  Les élèves peuvent consigner les réflexions personnelles dans leurs carnets d'apprentissage afin d'évaluer leurs progrès durant l'atelier et de réviser leurs objectifs d'apprentissage si nécessaire. Cette réflexion servira de signal de départ à l'atelier du lendemain.

Différenciation pour la réussite des élèves

Les classes à niveaux multiples qui réussissent sont le fruit d'une pédagogie différenciée qui répond aux besoins de divers apprenants dans une communauté apprenante. La compréhension qu'ont les enseignants du développement des élèves dans leurs apprentissages, la connaissance des programmes d'études et les habiletés en évaluation formative jouent un rôle déterminant dans la planification de la différenciation. On recommande que, au début, les enseignants décident de se concentrer sur un aspect de la différenciation à la fois. Le développement des habiletés et de la confiance dans l'évaluation continue et quotidienne facilite la différenciation et constitue un bon point de départ pour les enseignants pour qui la classe à niveaux multiples est chose nouvelle. Les enseignants des classes à niveaux multiples comprennent qu'il faut du temps pour acquérir et mettre en œuvre les pratiques exemplaires.

Références

Bingham, Anne A., avec Peggy Dorta, Molly McClaskey et Justine O'Keefe. *Exploring the Multiage Classroom.* York : Stenhouse Publishers, 1995.

Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning.* 2e éd. Newark : International Reading Association, 2001.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site d'Enfance en difficulté : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/index.html>.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Études autochtones – Document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Études autochtones : Document-ressources à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (M à S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée : enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études – Document à l'intention des écoles de la maternelle au secondaire 4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études – Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

Fournier, Sonia. *De la théorie à la pratique : Les intelligences multiples... une idée brillante!* Anjou : Les Éditions CEC inc., 2002.

Gardner, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences.* Paris : Retz, 1996.

Hoerr, Thomas R. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Jensen, Eric. *Arts with the Brain in Mind.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

——. *Teaching with the Brain in Mind.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Johnson, D.W. et R.T. Johnson. « Instructional Goal Structures: Cooperative, Competitive or Individualistic », *Review of Educational Research* 44 (1974) : p. 217-219.

Meirieu, Philippe. *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* Paris : ESF, 1995.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Ogle, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher* 39 (1986) : p. 564-570.

Perrenoud, Philippe. *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF, 1997.

Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class.* Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.

Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. *Construire une classe axée sur l'enfant.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1992.

Sousa, David A. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Taraif, Nicole. « Construire l'environnement de la différenciation pédagogique : croyances, démarche et organisation de la classe », *Revue de l'AQEFLS* 25:1, 2003.

Tomlinson, Carol Ann. *La classe différenciée.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* 2e éd. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Tomlinson, Carol Ann et Caroline Cunningham Eidson. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Chapitre 5 : Intégration des matières dans la classe à niveaux multiples

CHAPITRE 5 : INTÉGRATION DES MATIÈRES DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Intégration de plusieurs matières et de plusieurs années scolaires

Une bonne programmation à niveaux multiples intègre les programmes de plusieurs matières et de plusieurs années scolaires. Les recherches montrent que les élèves apprennent le mieux quand les domaines de l'apprentissage sont reliés entre eux (Jensen, *Teaching*; Vygotsky). Cela ne signifie pas, toutefois, que toutes les matières sont tout le temps intégrées. *Liens curriculaires* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba) souligne les attentes et fournit des exemples de divers modèles d'intégration.

Les élèves qui explorent le monde de façon authentique feront appel naturellement à un apprentissage associé à des matières différentes. L'intégration des matières permet aux élèves de développer un portrait global des sujets qu'ils explorent, sans divisions artificielles entre les matières. L'intégration des thèmes, des modules ou des projets, fondée sur des sujets en sciences humaines, en sciences de la nature et en santé, par exemple, offre des contextes valables pour l'apprentissage et la mise en pratique des habiletés dans les langues et les mathématiques. Elle permet aux enseignants d'utiliser le temps plus efficacement, de tirer parti des chevauchements entre les matières et d'éviter de fragmenter la journée en périodes séparées. Tenter de dispenser des programmes distincts et séparés, fondés sur les matières et les années scolaires, constituerait une tâche ardue pour tout enseignant et reviendrait à négliger les avantages qu'offre l'apprentissage à niveaux multiples.

Les enseignants des classes à niveaux multiples peuvent approcher les programmes d'études de différentes façons, par exemple :

- Établir des objectifs fondés sur les programmes d'études au début de l'année scolaire, en collaboration avec les élèves.
- Intégrer les grandes idées des différents programmes d'études pour donner un sens aux apprentissages et pour utiliser le temps effectivement et efficacement.
- Viser un apprentissage en profondeur et un développement de processus mentaux de niveau élevé, comme l'analyse, la comparaison et la synthèse, plutôt que d'un survol superficiel d'une grande quantité de contenu.
- Analyser les programmes d'études des années primaires et intermédiaires et concevoir des continuums qui présentent le développement de l'élève.

- Façonner un enseignement des programmes fondé sur l'observation et l'évaluation continues.
- Utiliser des thèmes interdisciplinaires pour donner une structure et une base au discours commun. L'apprentissage est différencié lorsque les élèves participent à différentes tâches d'application et de consolidation, fondées sur leurs besoins d'apprentissage et leurs intérêts.
- Utiliser l'enseignement ciblé et trouver des moyens permettant aux élèves de mettre en pratique et d'appliquer de nouvelles habiletés dans le contexte de projets ou performances thématiques.
- Faire la rotation des programmes à base thématique, notamment en sciences de la nature et en sciences humaines, ou utiliser des éléments de chacun d'eux pour compléter l'exploration-recherche des élèves. Dans une classe à niveaux multiples de 5e et de 6e année, par exemple, la classe peut explorer, une année, des sujets du programme de sciences de la nature de 5e année, et ceux de 6e année l'année suivante.
- Reconnaître que d'enseigner aux élèves comment apprendre fait partie intégrante de chaque programme d'études et enseigner aux élèves des habiletés de l'apprentissage autonome.
- Cibler les résultats d'apprentissage des divers programmes d'études, aux fins d'évaluation de processus, de performances, de démonstrations ou de produits.

Le lecteur trouvera ci-après des suggestions sur l'intégration des différentes matières dans la classe à niveaux multiples, ainsi que des propositions de ressources.

Intégration des langues

Comme tout apprentissage fait appel à l'utilisation de la langue, les apprentissages langagiers peuvent s'intégrer, naturellement et facilement, à toutes les expériences d'apprentissage de classe. La compréhension et la production de textes oraux, écrits, visuels et médiatiques sont inhérents à tout apprentissage et se développent dans des contextes authentiques, tels que l'exploration-recherche d'un thème, d'un sujet ou d'un concept. Celle-ci constitue alors une expérience langagière riche. Durant le processus d'exploration-recherche de concepts, par exemple en sciences de la nature ou en sciences humaines, les élèves acquièrent des habiletés linguistiques relatives au questionnement, à la localisation des sources et à la gestion de l'information, tout en développant leurs habiletés de lecture à des fins de traitement d'information et d'enrichissement de vocabulaire. L'apprentissage s'inscrit donc dans des expériences authentiques, vécues au quotidien, qui permettent aux élèves d'apprendre à sélectionner et à utiliser des matériaux et des ressources, ainsi qu'à mobiliser des stratégies, en vue d'accroître leur autonomie.

Par ailleurs, ces expériences d'apprentissage permettent aux élèves d'explorer l'univers des textes courants (tels que les articles de journaux), expressifs (tels que les lettres d'opinion et le journal de bord) et littéraires (tels que les poèmes et les contes). Ils peuvent ainsi en dégager le sens, faire des liens avec leur vécu et réagir aux textes sous diverses formes créatives.

En outre, les classes à niveaux multiples offrent de nombreuses occasions authentiques de partenariats mutuellement avantageux dans la construction du sens des apprentissages. Les élèves peuvent consolider leurs habiletés lors d'interactions, telles que celles où ils s'entraident, où ils aident un autre élève et où ils agissent comme tuteur pour un élève ayant besoin de soutien. Un élève plus âgé, par exemple, peut bénéficier d'un jumelage avec un élève plus jeune, où il est compagnon de lecture qui modèle ses habiletés de lecture. Les élèves plus jeunes peuvent trouver des modèles dans leurs pairs et dans les textes que ceux-ci produisent.

Les classes à niveaux multiples se prêtent particulièrement au développement de la collaboration et du sens d'une communauté apprenante. Les enseignants tentent d'équilibrer, en utilisant le format atelier, les expériences d'apprentissage faisant appel à l'ensemble du groupe, à de petits groupes et aux élèves seuls. Elles offrent également un lieu d'interactions et de socialisation. Ce sont précisément ces types de contextes authentiques qui permettent aux élèves d'utiliser la langue pour communiquer, pour apprendre et pour penser – des outils indispensables à la construction d'une personne littératiée et d'un apprenant à vie.

Intégration de l'anglais et de English Language Arts

La structure de ces documents-cadres des résultats d'apprentissage *(Manitoba Curriculum Framework of Outcomes)* s'applique très bien à l'enseignement dans les classes à niveaux multiples. Lorsque les enseignants planifient les grandes idées en anglais ou English Language Arts, ils utilisent les cinq résultats d'apprentissage généraux (RAG ou GLOs), qui sont identiques pour toutes les années scolaires. Les élèves apprennent à écouter, à parler, à lire, à écrire, à visionner et à représenter visuellement pour :

1. explorer les pensées, les idées, les sentiments et les expériences (GO1: explore thoughts, ideas, feelings, and experiences);
2. comprendre des textes oraux, écrits, visuels et médiatiques, et y réagir de manière personnelle et critique (GO2 : comprehend and respond personally and critically to oral, literary, and media texts);
3. gérer les idées et les informations (GO3: manage ideas and information);

4. améliorer la clarté et la qualité artistique de la communication (GO4: enhance the clarity and artistry of communication);
5. célébrer et construire la communauté (GO5: celebrate and build community).

Les résultats d'apprentissage spécifiques, lorsqu'on les observe sur plusieurs années scolaires, créent un continuum de la littératie (voir l'annexe E, les documents-cadres manitobains de résultats d'apprentissage des années primaires et intermédiaires en anglais et English Language Arts *(Manitoba Curriculum Framework of Outcomes)*. Pour les fins de l'évaluation sommative, les enseignants ciblent les résultats d'apprentissage spécifiques, abordant les mêmes résultats d'apprentissage (connaissances, habiletés et stratégies et attitudes) pour toutes les années scolaires, augmentant graduellement les attentes pour chaque année scolaire. Par exemple, les continuums de développement en lecture et en écriture regroupent les résultats d'apprentissage du continuum de la littératie afin de faciliter la gestion de résultats d'apprentissage multiples et d'appuyer une évaluation authentique.

Les documents de mise en œuvre *(A Foundation for Implementation documents)* servent également d'appui à l'apprentissage et à l'enseignement dans la classe à niveaux multiples. Une vaste gamme de stratégies et d'approches d'enseignement et d'évaluation se ressemblent dans de nombreuses années scolaires; toutefois, les attentes au plan de l'évaluation deviennent de plus en plus raffinées. Les stratégies et approches d'enseignement et d'évaluation montrent aussi que les résultats d'apprentissage en anglais et English Language Arts ne sont généralement pas ciblés ou évalués isolément, mais qu'ils sont regroupés, à des fins pédagogiques et pour la création de performances, de démonstrations ou de produits. La plupart des stratégies et approches proposées dans ces documents sont appropriées aux classes à niveaux multiples. En utilisant et en adaptant ces stratégies et approches, les enseignants s'efforcent de les maintenir aussi ouvertes que possible pour s'adapter à un éventail de styles et de besoins d'apprentissage.

Intégration du français langue première

Le cadre *Les résultats d'apprentissage en français langue première* se prête très bien à la planification, l'enseignement et l'évaluation dans les classes à niveaux multiples. Les quatre domaines (culture et identité, communication orale, lecture et écriture) et les résultats d'apprentissage qui leur correspondent, bien que présentés de façon distincte dans le document, sont intégrés dans une pratique pédagogique dans laquelle les apprenants peuvent utiliser la langue comme outil de communication, de pensée et d'apprentissage et de croissance personnelle et sociale.

En examinant les résultats d'apprentissage le long des années scolaires, on peut percevoir une progression. Le continuum dans le document cadre représente cette progression vers l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes tout en indiquant les stades d'acquisition (éveil, en voie d'acquisition, terminal et approfondissement). Ce chevauchement à travers les années scolaires ou cette progression d'acquisition de résultats d'apprentissage s'applique naturellement à la classe à niveaux multiples. L'enseignant peut commencer à travailler des RAS avec certains élèves, bâtir sur les acquis de d'autres élèves et continuer le processus de réinvestissement dans des contextes plus complexes avec des élèves qui ont déjà acquis ces mêmes habiletés, connaissances ou attitudes.

Les documents de mise en œuvre proposent une variété de démarches, d'approches ou de stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui sont présentées par domaine et par des résultats d'apprentissage qui leurs correspondent. Les domaines et les résultats d'apprentissage correspondants se vivent, par contre, de façon intégrée et les démarches suggérées peuvent être utilisées ou adaptées pour les différents besoins d'une variété de types d'apprenants.

Ce qui importe c'est que tous les apprenants vivent des expériences langagières significatives dans lesquelles ils utilisent la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et scolaire. C'est aussi par le biais de ces expériences que l'apprenant peut s'épanouir comme francophone et progresser dans sa construction culturelle et identitaire.

Intégration du français langue seconde

Le cadre *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde* est organisé en cinq domaines (la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et la valorisation de l'apprentissage du français) et par des résultats d'apprentissage qui leur correspondent et qui représentent une gradation du niveau de difficulté d'une année scolaire à l'autre. Cette gradation est représentée dans le continuum dans le document cadre, non seulement le long des niveaux scolaires mais aussi en stades d'acquisition (éveil, en voie d'acquisition, terminal et approfondissement).

La structuration du cadre permet aux enseignants en classe à niveaux multiples de planifier et d'utiliser des approches ou des démarches ouvertes (telles que présentées dans les documents de mise en œuvre) qui répondent aux besoins différents des apprenants.

Les enseignants peuvent mettre en œuvre une pratique pédagogique qui place l'élève au centre de l'apprentissage/enseignement et qui lui permet de vivre une variété de situations qui intègrent des domaines et des RAS. L'enseignant peut cibler des RAS, observer ou guider les élèves et travailler avec eux à des stades différents vers l'acquisition ou l'approfondissement de ces habiletés, connaissances ou attitudes.

Ce développement d'habiletés, de connaissances et d'attitudes s'effectue dans une grande variété de contextes significatifs et interactifs où l'apprenant utilise, de façon authentique, la langue française comme outil de communication et de pensée et d'apprentissage. Ce sont précisément ces expériences riches qui encouragent l'élève à développer une image plus large de la langue française, non exclusivement associée à l'univers scolaire, et de la valoriser ainsi comme source de croissance personnelle et sociale.

Suggestions de ressources à consulter

Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement et l'intégration de l'enseignement du français langue première dans la communauté apprenante à niveaux multiples, consulter les ouvrages et sites suivants :

Baker, T. « Strategic Planning: Recognizing Patterns for Reading Instruction. » *Primary Voices* 10.4 (2002) : p. 16-22.

Bédard, Denise et Danielle Monpetit. *De la théorie à la pratique : stratégie... stratégie... pour une lecture efficace au primaire.* Anjou : Les Éditions CEC inc., 2002.

Bingham, Anne A., avec Peggy Dorta, Molly McClaskey et Justine O'Keefe. *Exploring the Multiage Classroom.* York : Stenhouse Publishers, 1995, Ch.6, 7, 10.

Bodrova, E., et D. Leong. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.* Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 1996.

Bouchard, D. *The Gift of Reading.* Victoria : Orca Publishers, 2001.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Français langue première, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Français langue seconde – immersion, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1997; 6e année, 1997; 7e année, 1997; 8e année, 1997).

——. *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1998; 6e année, 1998; 7e année, 1998; 8e année, 1998).

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 5 to 8 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe – Guide pour les classes de la maternelle au secondaire 4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde – immersion (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1995.

——. *La lecture : de la théorie à la pratique.* 2e éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

——. *Les textes littéraires à l'école.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2000.

Goodman, Y. *Valuing Language Study: Inquiry into Language for Elementary and Middle Schools.* Urbana : National Council of Teachers of English, 2003.

Harwayne, S. *Writing through Childhood: Rethinking Process and Product.* Portsmouth : Heinemann, 2001.

Lauritzen, C. et M. Jaeger. *Integrating Learning through Theory: The Narrative Curriculum.* Boston : Dalmar Publishers, 1997.

McLaughlin, M. et M. Allen. *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8.* Newark : International Reading Association, 2002.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Ostrow, J. *A Room with a Different View: A Practical Framework for Learning in a Multi-Age Classroom.* Markham : Pembroke Publishers Limited, 1995.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class.* Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.

Robb, L. *Teaching Reading in Social Studies, Science, and Math: Practical Ways to Weave Comprehension Strategies into Your Content Area Teaching.* New York : Scholastic, 2003.

Saint-Laurent, Lise, Jocelyne Giasson et Michèle Drolet. *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Short, K., J. Harste et C. Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers.* 2e éd. Portsmouth : Heinemann, 1996.

Smith, A. et A. Davies. *Wordsmithing: A Spelling Program for Grades 3-8.* Winnipeg : Peguis Publishers, 1996.

Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge : Harvard University Press, 1978.

Intégration des mathématiques

Dans une classe active, on aborde l'enseignement des mathématiques avec la même intention que s'il s'agissait d'un cours de langue ou de sciences de la nature – comme un moyen de satisfaire la curiosité envers le monde. « Les mathématiques sont la science des régularités et de l'ordre. » (MSEB *et al.*, p. 31). Tout comme l'objectif des sciences est d'établir le sens des choses, celui des mathématiques est de trouver et d'analyser des régularités mathématiques et de leur donner un sens.

De la maternelle au secondaire 4, les élèves de la province utilisent sept processus critiques pour développer la compréhension des mathématiques et pour soutenir l'apprentissage continu :

- Communication — Démonstration de l'apprentissage oralement, à l'aide de diagrammes et à l'écrit.
- Liens — Établissement des rapports entre les situations quotidiennes, les autres matières et les concepts mathématiques.
- Estimation et calcul mental — Développement de la compréhension des nombres et des quantités.
- Résolution de problèmes — Étude des problèmes, incluant les problèmes à solutions multiples.
- Raisonnement — Justification de la pensée.
- Technologie — Utilisation de la technologie pour renforcer la résolution de problèmes et promouvoir la découverte de régularités.
- Visualisation — Exploitation des images mentales pour clarifier les concepts.

Le programme d'études provincial favorise le développement des notions de calcul dans quatre domaines :

- Les régularités et les relations
- La forme et l'espace
- La statistique et la probabilité
- Le nombre

Les documents-cadres communs des programmes d'études servent d'appui à l'enseignement à niveaux multiples en montrant comment les concepts mathématiques progressent d'une année à l'autre. Les enseignants leur trouveront une utilité dans la planification préliminaire de l'enseignement, avant de consulter les documents de mise en œuvre pour obtenir des idées détaillées sur l'utilisation du matériel de manipulation, des stratégies et des performances aux fins de l'enseignement et de l'évaluation.

Les recherches actuelles insistent sur l'importance d'un enseignement relié des mathématiques pour augmenter la compréhension des élèves (Askew *et al.*). Plutôt que d'enseigner domaine par domaine ou sujet par sujet, les enseignants présentent des occasions d'apprentissage qui font des liens entre les concepts, comme la mesure, la géométrie, les nombres et les régularités. Il est primordial que le développement des habiletés mathématiques se fasse dans le contexte d'expériences significatives. La mesure et la création de graphiques, par exemple, constituent des outils importants pour des élèves qui participent à des explorations-recherches interdisciplinaires.

Ceux qui connaissent moins les classes à niveaux multiples peuvent supposer que les enseignants miseront sur des manuels et des cahiers d'exercices de mathématiques pour gérer l'enseignement à des élèves aux besoins variés. De fait, les élèves profitent de nombreuses occasions de travailler à des tâches authentiques avec leurs camarades de classe afin de construire un sens en utilisant du matériel de manipulation et en consignant leurs expériences par écrit. Les élèves peuvent être groupés selon leur besoin d'apprentissage plutôt que selon leur âge pour exprimer et expliquer leurs idées en mathématiques.

Même dans les classes à niveaux multiples, les enseignants créent pour les mathématiques une plage de temps distincte qui n'entre pas dans les explorations-recherches thématiques. Un atelier de mathématiques est effectivement un contexte d'apprentissage idéal pour la résolution des problèmes et les investigations requises dans le programme d'études de mathématiques. En planifiant des tâches d'apprentissage riches et ouvertes qui sont reliées à l'école et à la communauté, les enseignants encouragent les élèves de différents niveaux de compréhension à travailler ensemble à la construction de nouveaux sens.

Dans la classe à niveaux multiples, les enseignants réunissent la classe pour présenter l'atelier et pour susciter le développement des concepts et des grandes idées. Pour activer l'apprentissage, par exemple, l'atelier pourrait commencer par une tâche de calcul mental dans laquelle on demanderait aux élèves de montrer comment ils calculeraient mentalement la somme de deux nombres et d'expliquer leur stratégie à un pair. Les élèves à un stade de développement moins avancé pourraient expliquer leur stratégie en utilisant du matériel de manipulation, et les autres, en se servant des relations entre les nombres. Ensuite, l'enseignant pourrait introduire un concept ou une stratégie de résolution des problèmes à l'aide d'un éventail d'objets de manipulation, pour explorer et relier la compréhension.

Par l'observation continue, les enseignants guident les élèves dans des tâches riches et ouvertes. Les centres d'apprentissage qui soutiennent les stades concrets, illustrés et symboliques de l'apprentissage constituent, pour les élèves, des moyens efficaces de consolider et de prolonger l'apprentissage, et de combler les besoins de chaque apprenant. Pendant que les élèves s'appliquent à des tâches ouvertes, les enseignants forment des groupes flexibles pour des mini-leçons. Les enseignants peuvent aussi aider les élèves à créer d'authentiques tâches de performance pour mettre en application un nouvel apprentissage et peuvent fonder les attentes d'évaluation sur le ou les niveaux de développement des apprenants et sur les résultats d'apprentissage appropriés. Les ateliers de mathématiques peuvent se conclure par le partage, l'autoévaluation et la réflexion (voir le chapitre 4 pour en savoir plus sur le format atelier).

Les enseignants trouvent que l'enseignement des mathématiques est pertinent aux yeux des élèves lorsque ceux-ci établissent des liens avec d'autres matières et avec la vie quotidienne. Les occasions d'intégrer les mathématiques aux matières à base thématique et à la communauté de la classe sont des liens qui surviennent naturellement dans les classes à niveaux multiples.

Suggestions de ressources à consulter

Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement et l'intégration des mathématiques dans la communauté apprenante à niveaux multiples, consulter les ressources suivantes :

Askew, Janice, et al. *Effective Teachers of Numeracy: Final Report (fév. 1997).* Londres : School of Education, King's College, 1997.

Banks, Janet Claudil. *Essential Learnings of Mathematics.* Edmonds : CATS Publications, 1996.

Barratta-Lorton, Mary. *Mathematics Their Way.* Don Mills : Addison-Wesley, 1995.

Barratta-Lorton, Robert. *Math: A Way of Thinking.* Don Mills : Addison-Wesley, 1997.

Burns, Marilyn. *About Teaching Mathematics: A K-8 Resource.* 2e éd. Sausalito : Math Solutions, 2002.

——. *Mathematics: Teaching for Understanding, Grades K-6: Parts 1-3.* Trois vidéocassettes et un guide de discussion de l'enseignant. White Plains : Cuisenaire Company of America, 1992.

Dupuis, Jérôme. « Faire vivre les mathématiques », *Éducation enfantine*, no 8 (avril 2003) : p. 17-18.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Mathématiques, 5e à la 8e année, supplément au document de mise en œuvre, évaluation en classe.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en mathématiques M à S4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Mathématiques, maternelle à la 4e année, évaluation en classe : supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re et 2e année, 1998; 3e et 4e année, 1998; 5e et 6e année, 1998; 7e et 8e année, 1998).

Goupil, Georgette. *La maternelle : La mathématique au quotidien.* Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec et Université du Québec à Montréal, 2000.

Kroner, Lou. *In the Balance: Algebra and Logic Puzzles, Grades 4-6.* Mountainview : Creative Publications, 1997.

Labinowicz, Ed. *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching.* Don Mills : Addison-Wesley, 1980.

Mathematical Sciences Education Board (MSEB), *et al. Everybody Counts: A Report to the Nation on the Future of Mathematics Education.* Washington : National Academy Press, 1989.

Méténier, Gisèle. « Aider l'enfant à se construire de bonnes images mentales des nombres... », *Éducation enfantine*, no 8 (avril 2003) : p. 14-15.

Pallascio, Richard. *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants.* Montréal : Modulo Éditeur, 1992.

Van de Walle, John A. *Elementary and Middle Years Mathematics: Teaching Developmentally.* Don Mills : Addison Wesley Longman Inc., 2001.

Intégration des sciences de la nature

De la maternelle au secondaire 4, les élèves s'adonnent activement à la « pratique » des sciences et au développement d'habiletés et d'attitudes connexes, et travaillent à l'élargissement de leur connaissance des concepts scientifiques. De plus, ils établissent des liens entre les sciences et la vie quotidienne et apprécient le pouvoir et les limites des sciences.

Le programme d'études provincial des sciences de la nature favorise le développement d'élèves instruits au plan scientifique, au moyen de cinq principes de base :

A. Nature des sciences et de la technologie

B. Sciences, technologie, société et environnement

C. Habiletés et attitudes scientifiques et technologiques

D. Connaissances scientifiques essentielles

E. Concepts unificateurs

On définit, pour chaque année scolaire, des résultats d'apprentissage spécifiques qui intègrent ces principes de base. Les résultats d'apprentissage correspondant aux années scolaires sont classés en quatre regroupements thématiques, qui correspondent aux disciplines suivantes :

- Sciences de la vie
- Sciences physiques
- Sciences de la Terre
- Sciences de l'espace

Les tableaux des regroupements thématiques que contiennent les documents-cadres des résultats d'apprentissage fournissent aux enseignants une vue d'ensemble des sujets applicables à chaque année scolaire, ce qui facilite la planification.

Chaque année scolaire contient aussi un regroupement des habiletés et attitudes globales (regroupement 0). Ce regroupement peut servir de continuum des habiletés et des attitudes comme les continuums de littératie dans les programmes de langues. Axée sur les deux principaux processus des sciences (étude scientifique et processus de design),

le regroupement 0 permet un apprentissage fondé sur l'investigation pratique. Parce que le contenu thématique n'est pas mentionné dans le regroupement 0, les possibilités d'intégration des matières sont nombreuses – par exemple, guider une classe dans les résultats d'apprentissage du processus de design du regroupement 0 pour s'engager dans une exploration-recherche interdisciplinaire.

Les prescriptions du contenu thématique de chaque année scolaire présentent néanmoins un défi pour les enseignants des classes à niveaux multiples. Les enseignants examinent étroitement les résultats d'apprentissage spécifiques axés sur le contenu pour des années scolaires représentées dans chaque classe à niveaux multiples afin de déterminer le meilleur moyen d'aborder le contenu thématique. Voici quelques suggestions d'approches possibles :

- **Rotation des sujets** : Les classes à niveaux multiples peuvent explorer des sujets particuliers à une année scolaire durant une année et explorer ceux d'une autre année scolaire l'année suivante. Les décisions entourant le choix et le mode de rotation des sujets se prennent au niveau de l'école pour éviter les lacunes dans l'apprentissage des élèves. Une rotation qui s'étalerait sur plus de trois années nécessiterait un alignement des résultats d'apprentissage afin de répondre aux besoins des élèves.
- **Regroupements thématiques** : Les classes à niveaux multiples peuvent explorer des sujets qui appartiennent à différentes années scolaires, mais qui se rejoignent pour former un thème global. Il est ainsi possible d'aborder d'un coup les résultats d'apprentissage applicables à plusieurs années scolaires. Un enseignant de la maternelle à la 3e année peut, par exemple, créer un thème des choses vivantes en incorporant les quatre regroupements des sciences de la vie (maternelle — arbres; 1re année — caractéristiques et besoins des choses vivantes; 2e année — croissance et changements chez les animaux; et 3e année — croissance et changements chez les plantes).
- **Projets intégrés** : Les classes à niveaux multiples peuvent utiliser le programme de sciences de la nature comme source de thèmes pour les projets interdisciplinaires. Par exemple, les regroupements thématiques des sciences de la nature peuvent fournir le contexte aux élèves apprenant la création de graphiques en mathématiques et les habiletés de communication en français.

Les sujets tirés des programmes de sciences de la nature constituent des choix naturels pour les modules thématiques intégrés ou pour les projets d'exploration-recherche dans la classe à niveaux multiples.

Suggestions de ressources à consulter

Pour plus de renseignements sur l'enseignement et l'intégration des sciences dans la communauté apprenante à niveaux multiples, consulter les ressources suivantes :

Chard, S. et M. Flockhart. « Learning in the Park », *Educational Leadership* 60.3 (nov. 2002) : p. 53-56.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2002; 6e année, 2002; 7e année, 2002; 8e année, 2002).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1re année, 1999; 2e année, 1999; 3e année, 1999; 4e année, 2000).

Intégration des sciences humaines

Les documents-cadres des résultats d'apprentissage en sciences humaines définissent les résultats d'apprentissage touchant les connaissances, les valeurs et les habiletés. Ils abordent les différents aspects de la citoyenneté, en tant que concept fondamental de l'apprentissage des sciences humaines pour toutes les années scolaires. Les connaissances et les valeurs rattachées aux résultats d'apprentissage sont réparties en six résultats d'apprentissage généraux :

- Identité, culture et communauté
- La terre : lieux et personnes
- Liens historiques
- Interdépendance mondiale
- Pouvoir et autorité
- Économie et ressources

Les résultats d'apprentissage rattachés aux habiletés se répartissent en quatre catégories :

- Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique
- Habiletés de traitement de l'information et des idées
- Habiletés de pensée critique et créative
- Habiletés de communication

En insistant sur la communauté, la collaboration et les projets d'exploration-recherche, les classes à niveaux multiples constituent un contexte naturel pour l'apprentissage des sciences humaines. La gestion quotidienne de la classe et la participation des élèves au choix des sujets d'exploration-recherche fournissent aux élèves des occasions de vivre le processus démocratique et de s'exercer à l'élaboration de consensus et à la prise de décision collective.

Les élèves qui travaillent avec des partenaires plus âgés et plus jeunes ont l'occasion d'apprendre la tolérance et l'empathie envers les autres, d'examiner des perspectives et des points de vue variés et de développer une compréhension expérientielle de l'interdépendance. Grâce à leur participation dans une communauté apprenante stable pendant plusieurs années, les élèves découvrent le concept fondamental du programme d'études des sciences humaines : la citoyenneté.

Comme les sciences de la nature, les sciences humaines offrent des sujets idéals pour les modules thématiques intégrés ou pour les projets d'exploration-recherche dans la classe à niveaux multiples. Même si les thèmes relevant du contenu diffèrent d'une année scolaire sur l'autre, ils sont reliés, par le concept fondamental de la citoyenneté, aux six résultats d'apprentissage généraux et aux quatre domaines d'habiletés. De nombreux enseignants de classes à niveaux multiples optent pour la rotation des thèmes relevant du contenu de manière à ce que les élèves aient fini d'explorer tous les thèmes à leur sortie de la classe à niveaux multiples.

Suggestions de ressources à consulter

Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement et l'intégration des sciences humaines dans la communauté apprenante à niveaux multiples, consulter les ressources suivantes :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines maternelle à la 8e année, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

Robb, L. *Teaching Reading in Social Studies, Science, and Math: Practical Ways to Weave Comprehension Strategies into Your Content Area Teaching*. New York : Scholastic, 2003.

Intégration de l'éducation physique et éducation à la santé

L'organisation des documents-cadres des résultats d'apprentissage en éducation physique/éducation à la santé appuie l'apprentissage à niveaux multiples, car le même sujet ou thème revient souvent dans chaque année scolaire, même si la priorité de l'évaluation change avec les années.

Comme dans le cas des autres matières, les résultats d'apprentissage généraux définis pour l'éducation physique et l'éducation à la santé sont interreliés, cumulatifs et interindépendants. Les cinq résultats d'apprentissage généraux (RAG) s'appliquent aux domaines suivants :

1. motricité
2. gestion de la condition physique
3. sécurité
4. gestion personnelle et relations humaines
5. habitudes de vie saines

Des résultats d'apprentissage spécifiques s'appliquent à chaque domaine, sous-domaine et thème ou sujet dans chaque année scolaire. Les cadres conceptuels, dans les documents des programmes d'études, fournissent un coup d'œil intéressant des sujets des programmes d'études.

Dans les classes à niveaux multiples, les élèves de toutes les années scolaires peuvent explorer les mêmes sujets en éducation physique et en éducation à la santé, mais les enseignants identifieront des critères d'évaluation et des attentes de performance différents, en fonction des résultats d'apprentissage spécifiques de chaque année scolaire. Les expériences d'apprentissage qui favorisent l'inclusion (p. ex., activités coopératives/collaboratives, activités où les élèves passent successivement d'un poste à un autre, activités individuelles, à deux ou en petits groupes) sont appropriées à la diversité des intérêts et les niveaux d'habileté des élèves des classes à niveaux multiples.

Il est essentiel que le matériel de la classe soit du type et du format appropriés aux niveaux d'habileté de tous les élèves.

Les élèves peuvent participer à des sports d'équipe avec leurs pairs par l'entremise de l'école ou du centre communautaire et peuvent être habitués à associer l'activité physique à la compétition. Les cours d'éducation physique de la classe à niveaux multiples procurent aux élèves des occasions d'apprendre à respecter et à côtoyer des personnes dont les habiletés physiques peuvent être moins développées que les leurs.

Les activités et les sujets en éducation physique et en éducation à la santé peuvent aussi être intégrés naturellement à d'autres matières afin de promouvoir l'apprentissage actif et l'engagement des élèves. Les enseignants des classes à niveaux multiples peuvent établir un sujet ou thème hebdomadaire ou mensuel relatif à la santé et en intégrer le contenu à d'autres matières au besoin. Voici quelques suggestions de liens et d'idées d'intégration des matières :

- **Langues** : Dans le programme d'études d'éducation physique/éducation à la santé, le RAG 4 (gestion personnelle et relations humaines) insiste sur les habiletés d'établissement des objectifs, la prise de décision et la résolution de problèmes, les habiletés interpersonnelles, la résolution de conflits et la gestion du stress. Les élèves apprennent à mieux se connaître, acquièrent une plus grande compréhension de leurs émotions et de celles des autres, développent des habiletés de communication positives, résolvent les conflits pacifiquement et travaillent de façon coopérative et collaborative avec les autres. De nombreuses stratégies d'enseignement des langues, comme l'écoute active et les techniques de récapitulation, de clarification et de reformulation, sont renforcées par la discussion de sujets reliés à la santé et/ou par la prise de décisions saines.
- **Mathématiques** : Les expériences d'apprentissage découlant des mathématiques peuvent inclure la mesure, l'enregistrement et l'exécution de graphiques de défis physiques, comme la hauteur à laquelle sautent les élèves ou la distance à laquelle ils lancent une balle, le nombre de minutes pendant lesquelles les élèves sont actifs chaque jour ou le nombre de tours ou minutes durant lesquels les élèves courent lors d'une activité de conditionnement physique.
- **Sciences de la nature et sciences humaines** : De nombreux jeux requérant une activité physique, comme les chasses au trésor et les relais, peuvent inclure des concepts touchant aux sciences de la nature (p. ex., le thème système solaire, force et mouvement) ou aux sciences humaines (p. ex., collectivités, jeux et danses multiculturels).

Il est possible d'établir des liens entre l'éducation à la santé et les sciences de la nature et les sciences humaines sur des sujets comme l'alimentation, l'utilisation des drogues et la prévention des mauvais traitements. L'accès à un éventail d'aliments sains ou la prise de décisions à cet égard, par exemple, renvoie à un regroupement de sciences de la nature de 5e année intitulée Maintien d'un corps sain et à plusieurs RAG en sciences humaines : La terre : lieux et personnes et Économie et ressources.

Le programme d'études en éducation physique/éducation à la santé est une ressource qui facilite l'introduction de l'écoute active dans la classe. Là aussi, les sujets et les concepts se prêtent bien à l'intégration des thèmes et des modules d'études dans la classe à niveaux multiples (pour plus de détails, voir l'annexe B : Liens curriculaires dans le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en éducation physique/éducation à la santé*, p. 213-215).

Suggestions de ressources à consulter

Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement et l'intégration de l'éducation physique/éducation à la santé dans la communauté à niveaux multiples, consulter les ressources suivantes :

Cone, S.L., et T.P. Cone. « Language Arts and Physical Education: A Natural Connection », *Teaching Elementary Physical Education*, (juillet 2001) : p. 14-17.

Cone, T., P. Werner, S. Cone et A. Woods. *Interdisciplinary Teaching through Physical Education*. Champaign : Human Kinetics, 1998.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1re année, 2001; 2e année, 2001; 3e année, 2001; 4e année, 2001).

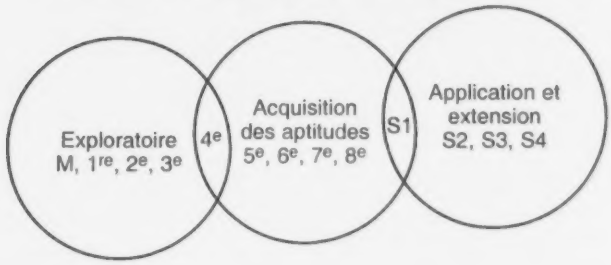
Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2003; 6e année, 2003; 7e année, 2003).

Intégration des technologies de l'information et de la communication

Le document *La technologie comme compétence de base* (Éducation et formation professionnelle Manitoba) contient un continuum d'habiletés et compétences dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), de la maternelle au secondaire 4. Comme l'illustre le diagramme suivant, les élèves progressent selon un continuum d'aptitudes et de compétences en TIC, commençant au stade de l'exploration (maternelle à 4e année), puis passant au stade de l'acquisition des aptitudes (4e année à secondaire 1), et, finalement, accédant au stade de l'application et de l'extension (secondaire 1 à secondaire 4) :

Continuum d'aptitudes et de compétences en TIC



Comme dans tout continuum qui présente le développement des élèves, ces stades procurent aux enseignants des classes à niveaux multiples un outil permettant d'observer le développement des élèves et de planifier les prochaines étapes de l'apprentissage.

Les élèves des classes à niveaux multiples peuvent développer une collection ou un portfolio électronique afin de documenter leur apprentissage dans toutes les matières. Ainsi, la technologie peut, du même coup, fournir aux élèves un outil et un environnement permettant d'acquérir leur apprentissage et de le mettre en application. Il est possible d'encourager les élèves à enrichir et à modifier leur collection durant leur cheminement dans le continuum de développement des habiletés et des compétences en TIC et dans les continuums d'apprentissage d'autres matières.

Suggestions de ressources à consulter

Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement et l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la classe à niveaux multiples, consulter les ressources suivantes :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études des technologies de l'information et de la communication : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/tic/index.html>.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

Planification de l'intégration par l'exploration-recherche

Les documents de mise en œuvre de la province constituent de précieux « coffres à outils » pour l'enseignement en classe. Les enseignants remarqueront que bon nombre des démarches suggérées sont semblables d'une matière à l'autre. Le grand nombre de résultats d'apprentissage des élèves représente, toutefois, un fardeau considérable pour de nombreux enseignants, et cela est certainement le cas pour les enseignants des classes à niveaux multiples.

Le chapitre 6 de cet ouvrage contient la description d'un Modèle de planification guidée, fondé sur l'intégration des matières et une démarche d'exploration-recherche de thèmes, de concepts ou de sujets. Il souligne le besoin de cibler un nombre gérable de résultats d'apprentissage qui fourniront aux élèves des occasions de démontrer leur apprentissage à l'aide de performances, de démonstrations ou de produits, pour les fins de l'évaluation sommative. Le Modèle de planification guidée a pour objet d'aider les enseignants à gérer plusieurs programmes d'études et de répondre aux besoins d'une grande variété d'apprenants grâce à l'intégration, à l'exploration-recherche et à la délégation graduelle de responsabilités ou au Modèle d'enseignement explicite pour les fins de l'apprentissage autonome.

Références

Bombardier, Hélène et Élourdes Pierre. *L'extrait, outil de découvertes : le livre au cœur des apprentissages.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/>.

——. Site Web du programme d'études des technologies de l'information et de la communication : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/tic/index.html>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Français langue première, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Français langue seconde – immersion, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe – Guide pour les classes de la maternelle au secondaire 4*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

Jacobs, H. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Jensen, Eric. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Leclerc, Martine. *Par quatre chemins : L'intégration de matières au cœur des apprentissages*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

The Metropolitan Toronto School Board. *Intégrer les matières de la 7e à la 9e année*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1995.

Chapitre 6 : Apprentissage intégré par l'entremise de l'exploration-recherche : Modèle de planification guidée

CHAPITRE 6 : APPRENTISSAGE INTÉGRÉ PAR L'ENTREMISE DE L'EXPLORATION-RECHERCHE : MODÈLE DE PLANIFICATION GUIDÉE

Une communauté apprenante axée sur l'exploration-recherche

La démarche de l'exploration-recherche, connue en anglais sous le nom d'*inquiry*, est la pierre angulaire de l'enseignement dans les classes à niveaux multiples. Dans une classe axée sur l'exploration-recherche, l'apprentissage se développe à partir du penchant naturel des élèves à s'interroger sur le monde. Cette démarche peut être brève, la solution se trouvant dans la consultation d'un livre de la bibliothèque ou d'une recherche dans Internet. Elle peut également conduire les élèves à une étude approfondie qui les absorbe durant toute une année ou plus. Jocelyne Giasson identifie cette démarche d'exploration-recherche comme « la recherche personnelle ». Selon elle, « c'est l'élève qui entreprend lui-même une démarche pour répondre à des questions qu'il se pose ». Elle explique aussi que « cette démarche se distingue de la pédagogie par projets par le fait que c'est l'élève [qui] choisit une question sur laquelle se pencher[...] [et que] ce n'est qu'en cours de route qu'il décidera de la production concrète qui viendra intégrer ce qu'il a appris sur le sujet. » (p. 78) Le développement de classes autour de l'exploration-recherche mobilise les élèves, intègre les processus et le contenu de toutes les disciplines, et favorise l'apprentissage autogéré.

Le *processus* d'exploration-recherche fournit :

- un moyen d'intégrer les programmes d'études et d'assurer un apprentissage holistique et multidisciplinaire;
- une gamme de tâches d'apprentissage appropriées pour les élèves à différents stades de leur développement;
- des occasions d'incorporer l'enseignement dans des contextes authentiques;
- un rôle actif à partager par les élèves dans la responsabilité de la planification;
- un soutien au développement d'habiletés d'apprentissage autonome;
- un contexte pour la coopération, la collaboration et le développement de la communauté.

Le processus d'exploration-recherche de base est semblable, quel que soit l'élève et quel que soit son âge. Les élèves :

- posent des questions et cherchent des moyens d'y répondre;
- localisent et gèrent des renseignements de diverses sources;
- traitent et synthétisent leurs découvertes;
- partagent leurs découvertes de façon continue, se soutenant les uns les autres dans leur recherche;
- réfléchissent aux résultats de leur exploration-recherche et les célèbrent avec un auditoire de membres de la communauté.

Quel que soit l'âge, les élèves moins expérimentés ont besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant pour franchir les étapes de l'exploration-recherche. Les élèves plus expérimentés, tout en travaillant sur un même thème, posent généralement des questions de plus grande profondeur, explorent un éventail plus large de sources, créent des produits plus complexes et travaillent avec une autonomie accrue. Cette sorte de différenciation peut se gérer par l'utilisation du format atelier lors de l'enseignement (voir chapitre 4).

Alors que le contenu de l'exploration-recherche peut découler des programmes de sciences de la nature, de sciences humaines et d'éducation à la santé, l'apprentissage fait appel aussi aux mathématiques, aux langues et aux technologies de l'information et de la communication.

Planification de l'exploration-recherche : Responsabilité partagée

La démarche d'exploration-recherche est alimentée par la curiosité des élèves et façonnée par la planification effectuée par les élèves. Les enseignants qui arrivent en classe avec des plans d'exploration-recherche détaillés à l'intention des élèves augmentent non seulement leur charge de travail, mais prennent en outre une responsabilité riche en avantages éducatifs lorsqu'elle est partagée avec les élèves. En suivant les étapes du processus de planification avec les élèves, les enseignants montrent aux apprenants à développer :

- le sens de la propriété et de la responsabilité de leur propre apprentissage;
- des habiletés et des stratégies au plan de la prise de décisions et de la recherche de consensus;
- la connaissance des sources d'information;
- la confiance nécessaire pour entrer en contact avec d'autres dans l'école ou dans la communauté;
- les critères nécessaires à l'évaluation des processus, des performances, des démonstrations et des produits.

Même si la conduite de l'exploration-recherche est souvent gérée par l'élève, c'est souvent l'enseignant qui le guide. Les enseignants veillent à ce que l'on atteigne les résultats des programmes d'études, à ce que l'on identifie et comble les besoins d'apprentissage de chaque élève, à ce que l'on dispose de ressources adéquates, et à ce que les processus et produits de l'apprentissage des élèves respectent les critères d'un travail de qualité. L'enseignant planifie l'intégration des matières, cible les résultats d'apprentissage à évaluer et réfléchit aux possibilités que peut inclure l'exploration-recherche pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Le tableau qui suit illustre la responsabilité partagée entre l'enseignant et les élèves durant le processus d'exploration-recherche guidée dans la classe à niveaux multiples.

Établissement des critères

Exploration-recherche guidée		
L'enseignant, praticien et observateur qui réfléchit	**Processus d'exploration-recherche**	**L'élève, apprenant actif qui réfléchit**
Évaluation formative • Ciblage des résultats d'apprentissage • Ciblage de l'observation • Développement des critères • Rencontre avec les élèves • Planification et révision de l'enseignement • Réflexion • Célébration de l'apprentissage	**Mise en situation** • Choix d'un thème ou d'un sujet • Repérage et enregistrement des connaissances antérieures • Révision des questions initiales • Exploration et choix des sources primaires et secondaires • Planification de l'exploration-recherche **Acquisition** • Cueillette, traitement et enregistrement de l'information • Ciblage de l'exploration-recherche **Mise en application** • Planification pour exprimer l'apprentissage • Création de performance(s)/ démonstration(s)/ produit(s) • Célébration et réflexion	**Évaluation formative** • Établissement des objectifs d'apprentissage • Ciblage de l'exploration-recherche • Développement des critères • Participation aux rencontres • Planification et révision • Réflexion • Célébration de l'apprentissage

La définition *des critères d'un travail de qualité* est une partie intégrante de l'exploration-recherche autonome.

- L'élaboration de critères peut faire l'objet d'une mini-leçon.
- Au fur et à mesure que les élèves déterminent les critères, on peut les afficher sur un tableau mural.
- Il est possible de réexaminer, de réviser et d'ajouter des critères durant toute l'exploration-recherche.

Au début de l'exploration-recherche, la priorité de l'enseignant est de conserver l'objectif en tête, en sachant que même dans une démarche d'exploration-recherche guidée par l'élève, un processus, une performance, une démonstration ou un produit final constituera un élément de l'évaluation sommative. Au fur et à mesure de l'exploration-recherche, les évaluations formatives continues de l'enseignant et des élèves permettront de relever les occasions d'enseignement systémique. Aussi, dès le début de l'exploration-recherche, l'enseignant et les élèves commenceront à déceler les caractéristiques d'un travail de qualité (processus et produits). À mesure que ces caractéristiques deviennent plus sophistiquées, on appliquera les critères changeants aux processus utilisés jusqu'alors et, finalement, au processus, à la performance, à la démonstration ou au produit final. Ainsi, l'enseignant et les élèves pourront discuter, par exemple, de ce à quoi ressemble un tableau SVA, un plan d'exploration-recherche ou un projet de design (pour plus de détails sur l'élaboration de critères, voir FR 2).

Intégration de l'enseignement au contexte de l'exploration-recherche

Pour tenir compte des résultats d'apprentissage de plusieurs programmes d'études et des besoins d'une grande variété d'élèves, l'enseignement doit être intentionnel et orienté vers le développement d'habiletés et de stratégies axées sur l'exploration-recherche autonome. L'enseignement peut prendre la forme de mini-leçons, à l'intention de toute la classe ou de petits groupes, pour répondre aux besoins des élèves durant le processus d'exploration-recherche. L'intégration de l'enseignement dans le contexte d'une exploration-recherche aide les élèves à percevoir l'objet de leur apprentissage et leur donne l'occasion de mettre en application immédiatement dans un contexte authentique.

Le modèle de planification guidée

Le Modèle de planification guidée qui suit décrit les étapes typiques d'une démarche d'exploration-recherche. Les enseignants n'oublieront pas, toutefois, que l'exploration-recherche est un processus dynamique et qu'une démarche authentique tracera sa propre voie au fur et à mesure que se développeront la compréhension et les intérêts des élèves et que se présenteront de nouveaux défis ou de nouvelles ressources. Les enseignants reconnaîtront aussi que l'évaluation formative se poursuit tout au long de l'exploration-recherche et qu'elle détermine les stratégies à enseigner et les critères à développer pour les fins de la ou des évaluations sommatives. L'exploration-recherche peut être considérée comme un cycle, où les élèves peuvent réintégrer le processus à n'importe quelle étape au fur et à mesure qu'ils redéfinissent leurs questions initiales et révisent leurs plans.

Le Modèle de planification guidée décrit le processus d'exploration-recherche dans un cadre qui correspond étroitement au modèle en quatre colonnes utilisé dans plusieurs documents de mise en œuvre de la province. Dans ce modèle de planification, les quatre colonnes représentent respectivement les éléments pédagogiques suivants :

- Colonne 1 : Liens curriculaires (intégration des matières)
- Colonne 2 : Résultats d'apprentissage des programmes d'études
- Colonne 3 : Enseignement – Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (inclut le processus ou cycle de l'exploration-recherche)
- Colonne 4 : Ressources/sources d'apprentissage

Voir FR 9, Le planificateur à quatre colonnes, pour obtenir un modèle. Voici un exemple.

FR 9B

Le planificateur à quatre colonnes (exemple)

Thème/Sujet intégré Choix de l'enseignant, de l'élève ou négocié **Durée** 4 à 8 semaines

Objectifs	• Qu'est-ce que je veux que mes élèves *sachent* et *puissent faire* pour montrer et célébrer leur apprentissage? • Qu'est-ce que j'ai besoin de faire pour faciliter la réussite de l'exploration et de la recherche de mes élèves?
Performance(s)/ Démonstration(s)/ Produit(s)	• Comment mes élèves montreront-ils ce *qu'ils savent et peuvent faire*?
Processus de la classe	• Comment est-ce que je concevrai le contexte apprentissage-enseignement? (choisissez un ou deux des éléments suivants : démarche d'exploration-recherche, approche atelier, intelligences multiples...)

Liens curriculaires Quelles matières est-ce que je veux intégrer?	**Résultats attendus des programmes d'études** Qu'est-ce que je veux que mes élèves sachent et puissent faire?	**Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation** Comment découvrirai-je ce que les élèves savent déjà? / Et que verrai-je ou entendrai-je? Comment faciliterai-je l'exploration et la recherche des élèves? / Et que verrai-je ou entendrai-je au plan de l'apprentissage? Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris? / Et que verrai-je ou entendrai-je au plan de la qualité de l'apprentissage?	**Apprentissage Ressources/ Sources** Personnes, technologie, textes imprimés, multimédias

Processus d'exploration-recherche

	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève
Mise en situation			
• Choix d'un thème ou d'un sujet.			
• Repérage et enregistrement des connaissances antérieures.			
• Pose des questions initiales.			
• Exploration et choix des sources primaires et secondaires.			
• Planification de l'exploration-recherche.			
Acquisition			
• Cueillette, traitement et enregistrement de l'information.			
• Ciblage de l'exploration-recherche.			
Mise en application			
• Planification pour exprimer l'apprentissage.			
• Création de performance(s)/ de démonstration(s)/ de produit(s).			
• Célébration et réflexion.			
Facultatif			
• Événement culminant			

- ☐ Français
- ☐ Anglais/English Language Arts
- ☐ Mathématiques
- ☐ Sciences de la nature
- ☐ Sciences humaines
- ☐ Éducation physique/ Éducation à la santé
- ☐ Technologies de l'information et des communications
- ☐ Arts plastiques

Quels résultats d'apprentissage généraux ou domaines se rejoindront dans tous les programmes d'études?

Quels résultats d'apprentissage spécifiques vais-je évaluer? (Ciblez un nombre gérable de résultats d'apprentissage pour l'évaluation formative. Outre les résultats ciblés, d'autres résultats préparatoires peuvent évoluer durant la recherche. Les élèves généreront des critères pour l'évaluation formative et sommative.)

Évaluation sommative (Utilisation d'un nouvel apprentissage dans un processus ou pour créer un produit.)
- Critères
- Tâche : performance/ démonstration/ produit
- Réflexion

Sources primaires
- ☐ Excursion
- ☐ Expert
- ☐ Artéfacts
- ☐
- ☐

Sources secondaires (ensemble de textes)
- ☐ Multimédias
- ☐ Texte imprimé
- ☐ Internet
- ☐
- ☐

* Voir Annexe B : Modèle de planification (La troisième colonne) pour obtenir des contextes d'apprentissage pouvant se présenter durant l'exploration et la recherche.

Le Modèle de planification guidée tient compte du Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2). Les élèves participent activement à la planification de l'exploration-recherche, l'enseignant agissant comme modèle, guide ou facilitateur, selon la compréhension qu'ont les élèves du processus d'exploration-recherche, de leur besoin d'apprentissage et de leur niveau d'autonomie. Ce modèle offre aussi à l'enseignant un éventail de points d'accès. Selon son degré d'aisance avec la facilitation de l'apprentissage, l'enseignant peut choisir de le gérer, d'en partager la gestion ou de permettre à l'élève de le gérer (voir annexe B : Modèle de planification [La troisième colonne]).

Le processus d'exploration-recherche

Dans la troisième colonne du Planificateur à quatre colonnes, le processus d'exploration-recherche est divisé en trois grandes étapes : *mise en situation, acquisition* et *mise en application.* On trouvera dans les pages qui suivent une description des étapes de l'exploration-recherche.

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation • Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai? • Comment est-ce que je faciliterai l'exploration et la recherche des élèves? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de l'apprentissage? • Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de la qualité de l'apprentissage?			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en situation	**Géré par l'enseignant**	**Partagé/ Négocié**	**Géré par l'élève**
• Choix d'un thème ou d'un sujet			
• Repérage et enregistrement des connaissances antérieures			
• Pose des questions initiales			
• Exploration et choix des sources primaires et secondaires			
• Planification de l'exploration-recherche			
Acquisition			
• Cueillette, traitement et enregistrement de l'information			
• Ciblage de l'exploration-recherche			
Mise en application			
• Planification pour exprimer l'apprentissage			
• Création de performance(s)/de démonstration(s)/de produit(s)			
• Célébration et réflexion			
Facultatif			
• Événement culminant			

Étape de la mise en situation

La préparation à l'apprentissage comprend l'accès, la clarification et l'élargissement des connaissances antérieures. On peut mettre en application les stratégies suivantes durant l'étape de mise en situation du processus d'exploration-recherche :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation • Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai?			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en situation	**Géré par l'enseignant**	**Partagé/ Négocié**	**Géré par l'élève**
• Choix d'un thème ou d'un sujet			
• Repérage et enregistrement des connaissances antérieures			
• Pose des questions initiales			
• Exploration et choix des sources primaires et secondaires			
• Planification de l'exploration-recherche			

- **Choix d'un thème ou d'un sujet :** Les thèmes d'exploration-recherche naissent du contenu des programmes d'études ou des intérêts des élèves et peuvent être proposés par l'enseignant, négociés avec les élèves, ou suggérés par eux. Quand un thème ou un sujet provient des élèves, l'enseignant le place dans un contexte pédagogique compatible avec les résultats d'apprentissage et les besoins de l'apprenant ou avec les objectifs de l'apprenant. Il est possible que les enseignants et les élèves trouvent utile de choisir un thème plusieurs mois avant l'exploration-recherche afin de recueillir et organiser les textes et les matériaux. Dans les collectivités rurales ou isolées, il pourrait être nécessaire de commander les matériaux, les ressources et les livres de la bibliothèque à la division scolaire/au bureau du district scolaire, à une bibliothèque de prêt ou à la Direction des ressources éducatives françaises (DREF) ou de les acheter dans un centre

Critères à considérer

Critères à considérer pour le choix de thèmes ou de sujets de qualité :

- Permettre aux élèves d'explorer des concepts importants et d'atteindre les résultats d'apprentissage ciblés dans des programmes d'études intégrés.
- Offrir un éventail d'occasions d'apprentissage à tous les stades du développement des connaissances et des habiletés dans la classe à niveaux multiples.
- Amener les élèves à élargir leur compréhension actuelle du monde.
- Prévoir des ressources appropriées à l'exploration de ce sujet : ressources humaines, ressources matérielles et ressources d'information.

urbain. L'affichage à l'école et l'envoi au foyer familial des élèves d'une vue d'ensemble des sujets permettent à toute la communauté apprenante d'aider à fournir les ressources qui serviront à l'exploration-recherche.

- **Repérage et enregistrement des connaissances antérieures** : Les élèves emploient des stratégies pour activer leurs connaissances antérieures sur un sujet, de façon à ce que le nouvel apprentissage sera relié à leurs connaissances existantes. L'activation des connaissances antérieures fournit aussi des occasions d'évaluer les besoins de chaque apprenant. Par exemple, on peut établir un tableau SVA (ce que je sais/ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) ou une stratégie Trier et prédire (Brownlie et Close) au début d'une exploration-recherche pour apporter aux apprenants et à l'enseignant les renseignements nécessaires à l'enseignement et à la planification de l'exploration-recherche.
- **Pose des questions initiales** : Une foule de questions surgiront durant cette période de mise en situation. Ces questions initiales peuvent être consignées par écrit, examinées plus tard et adaptées lorsque les élèves en sont à la formalisation des questions qui guideront l'exploration-recherche.

Aider les élèves à poser des questions

Aidez les élèves à poser des questions qui :

- touchent différentes matières : santé, sciences humaines, mathématiques, sciences de la nature, musique, langues;
- qui pourraient être adressées à différents « experts » (tels que des nutritionnistes, des agriculteurs, des commerçants, des chefs cuisiniers);
- reposent sur les questions de journalisme : Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi? Comment?

Les sources primaires comprennent :

- les expériences de l'enseignant et des élèves;
- les observations des études sur le terrain;
- les explications des guides d'excursions pédagogiques;
- les invités de la classe;
- les carnets et les journaux de bord originaux;
- les entrevues avec des membres de famille, des « experts » de la communauté, et des aînés.

Les sources secondaires comprennent

- livres : textes courants, textes littéraires;
- vidéos et films;
- musées et galeries;
- journaux;
- brochures;
- sites Web;
- musique, art, théâtre.

- **Exploration et sélection des sources primaires et secondaires** : Une période d'exploration préliminaire du sujet ou thème choisi est essentielle à la réussite d'une recherche. Cette exploration :
  - développe de nouvelles connaissances chez les élèves qui connaissent peu le sujet et établit une base de connaissances commune pour les discussions en classe;
  - stimule la curiosité et suscite les questions qui guideront l'exploration-recherche;
  - crée l'enthousiasme, la motivation et le sentiment d'appropriation chez les élèves;
  - fournit les renseignements de référence pour l'évaluation formative.

L'utilisation de sources primaires dans la classe à niveaux multiples représente une occasion idéale de répondre à un large éventail de besoins chez les apprenants. Les expériences vivantes et motivantes, comme une excursion à un étang ou à un chantier

de construction, une visite d'un « expert » ou la lecture d'un carnet ou d'un journal personnel, fournit aux élèves des renseignements sensoriels concrets sur lesquels ils peuvent fonder leur apprentissage (tenez toujours compte des règles de sécurité quand vous planifiez ou effectuez une excursion). Les sources secondaires, comme les livres, les vidéos et Internet sont des sources d'information additionnelles pour l'exploration-recherche.

- **Planification de l'exploration-recherche** : En activant leurs connaissances antérieures à la première étape du processus d'exploration-recherche, les élèves dresseront la liste de leurs questions initiales, peut-être dans un tableau SVA. Au fil de l'exploration du sujet, les élèves devront ajouter, supprimer ou modifier les questions initiales. Il est possible que certains élèves aient dépassé le stade de ces questions initiales et en soient arrivés à poser des questions d'orientation qui cibleront l'exploration-recherche.

Questions pour une exploration-recherche

Durant la planification de l'exploration-recherche, les élèves poseront les questions suivantes :

- Quelles sont les questions que nous allons/je vais explorer?
- De quelles sources d'information avons-nous/ai-je besoin?
- Qui assumera les diverses responsabilités?
- De combien de temps disposerons-nous/disposerai-je?
- Comment allons-nous/vais-je consigner les renseignements?
- Comment allons-nous/vais-je partager les renseignements?
- Qui sera le public?
- Quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

À mesure que les questions évoluent et se modifient, les enseignants et les élèves commencent à préciser les objectifs pour l'exploration-recherche. Ils dressent alors un plan qui les guidera durant l'exploration-recherche (pour un exemple de planification d'une démarche d'exploration-recherche autonome, voir FR 7 : Notre/Mon plan d'apprentissage).

Les élèves revoient constamment leur plan au fur et à mesure que s'approfondit leur apprentissage et que les groupes ou les individus forgent des objectifs plus précis pour l'exploration-recherche. La planification évolue en fonction des besoins, des habiletés, des styles d'apprentissage et des intelligences multiples des élèves. Les élèves ne suivent pas tous le même plan.

L'enseignant observe et agit comme un facilitateur durant le processus de planification. Au fur et à mesure que les élèves formulent leurs plans, l'enseignant peut guider leurs discussions et évaluer leur degré d'autonomie pour déterminer les regroupements d'exploration-recherche guidée et autonome. Les élèves peuvent travailler individuellement ou avec des partenaires de leur choix. Ou encore, les enseignants peuvent établir des groupes flexibles ou coopératifs (voir le chapitre 4 pour en savoir plus sur la constitution de groupes).

À mesure que l'exploration-recherche avance, les élèves peuvent continuer d'enrichir leurs tableaux SVA en utilisant chaque jour un marqueur de couleur différente. Ils pourront y ajouter de nouvelles connaissances et modifier, ajouter ou supprimer des questions. Les élèves peuvent aussi consigner la réflexion quotidienne sous le « A » de leur tableau SVA, sous forme de billets de sortie, pour suivre l'évolution de l'apprentissage.

L'évaluation formative durant l'exploration-recherche cible généralement deux ou trois processus :

- habiletés en matière de recherche;
- performances/ démonstrations/ produits;
- participation.

Durant l'étape de mise en situation, les enseignants acquièrent le sens des critères d'évaluation à développer pour l'exploration-recherche. Les élèves génèrent généralement deux ensembles de critères durant un processus d'exploration-recherche. Un ensemble de critères vise un aspect précis de l'exploration-recherche, comme l'utilisation d'une variété de sources, l'enregistrement de l'information ou la création d'un plan d'action de qualité. L'autre ensemble de critères s'adresse à une performance, une démonstration ou un produit. À l'occasion, il est possible aussi d'évaluer les habiletés sociales.

Le développement de critères pour l'une des caractéristiques de l'exploration-recherche débute souvent durant la mise en situation et se poursuit tout au long de l'étape d'acquisition à l'occasion d'une période quotidienne de réflexion (pour de plus amples détails sur l'établissement de critères, voir FR 2).

Étape de l'acquisition

Durant le processus d'exploration-recherche, l'intégration et le traitement de l'apprentissage passent par les stratégies d'acquisition suivantes :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation • Comment vais-je faciliter l'exploration-recherche des élèves? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de l'apprentissage?			
Processus d'exploration-recherche			
Acquisition	**Géré par l'enseignant**	**Partagé/ Négocié**	**Géré par l'élève**
• Cueillette, traitement et enregistrement de l'information.			
• Ciblage de l'exploration-recherche.			

- **Cueillette, traitement et enregistrement de l'information** : Les élèves recueillent l'information à partir d'un éventail de sources primaires et secondaires pour bâtir sur leurs connaissances antérieures et pour répondre à certaines de leurs questions.

Lors du traitement de l'information, les enseignants font appel aux discussions réunissant toute la classe pour le partage et la réflexion. Ces discussions créent des occasions importantes d'apprendre aux élèves à réfléchir de manière critique à leurs connaissances antérieures et aux informations recueillies. Le rôle de l'enseignant est de poser des questions qui aideront les élèves :

- à identifier les incohérences;
- à décider comment résoudre ces incohérences;
- à identifier les lacunes dans l'information;
- à décider comment combler ces lacunes;
- à élargir ou à réviser l'information;
- à réviser les plans d'exploration-recherche pour tenir compte des nouvelles données.

Les observations continues de l'enseignant et les niveaux de développement des élèves permettront de repérer les élèves à qui l'on doit enseigner des stratégies pour l'enregistrement de l'information. Les élèves peuvent enregistrer l'information de différentes façons :

- Tenue d'un carnet d'exploration-recherche.
- Utilisation d'un tableau récapitulatif en forme de T, enregistrement de l'information dans la colonne de gauche et des réflexions dans la colonne de droite. Les réflexions incluront les interprétations préliminaires et les questions supplémentaires.
- Prise de notes.

Les élèves peuvent retourner à leurs sources initiales ou en explorer de nouvelles. Ils peuvent aussi revoir leurs plans d'exploration-recherche et réfléchir à ce qu'ils ont appris. Cela leur permettra de cibler leurs recherches et de passer des questions initiales aux questions d'orientation.

- **Ciblage de l'exploration-recherche** : Selon le degré d'autonomie des élèves, les enseignants leur montrent à développer un plan d'action pour exprimer leur apprentissage. Ce plan d'action aide les élèves à créer une performance, une démonstration ou un produit final. Les points à prendre en considération dans un plan d'action peuvent inclure un échéancier, un public cible, un but, la forme, des intérêts personnels, des objectifs d'apprentissage, les intelligences multiples, des critères d'évaluation et les ressources disponibles.

Les élèves utiliseront leurs questions d'orientation et choisiront les meilleures sources disponibles pour trouver les réponses. Ils regarderont aussi comment ils partageront leur apprentissage, formellement ou informellement. Simultanément, l'enseignant réfléchit aux résultats d'apprentissage ciblés et tire avantage des moments propices à l'enseignement afin d'élargir l'apprentissage. Le développement continu de critères générés par les élèves entraîne souvent l'atelier d'exploration-recherche quotidien à une conclusion.

Le processus d'exploration-recherche est rarement linéaire. Les élèves partagent souvent leurs plans d'action avec leurs pairs ou avec l'enseignant et peuvent par la suite les réviser. L'exploration-recherche, l'apprentissage et l'évaluation formative se poursuivent à mesure que les élèves découvrent qu'ils ont besoin d'information supplémentaire.

Étape de la mise en application

La consolidation de l'apprentissage inclut la formulation et l'élargissement des connaissances. À l'étape de la mise en application du processus d'exploration-recherche, la consolidation de l'apprentissage fait appel aux stratégies suivantes :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation • Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris? / Et quelle sera la qualité de l'apprentissage que je verrai et entendrai?			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en application	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève
• Planification pour exprimer l'apprentissage			
• Création de performance(s)/de démonstration(s)/de produit(s).			
• Célébration et réflexion.			

- **Planification pour exprimer l'apprentissage** : Les élèves réexamineront leur plan d'action pour se demander comment et avec qui ils pourraient partager leur apprentissage. Dans ce cas également, le public cible, l'intention et les intelligences multiples représentent des considérations importantes. Les élèves et les enseignants discuteront des points forts et des objectifs individuels pour déterminer une forme appropriée à l'expression de leur apprentissage.

Quand l'exploration-recherche constitue un nouveau processus pour la classe, l'enseignant peut guider le développement d'un plan d'action qui servira de modèle à une démarche d'exploration-recherche subséquente. Les performances, les démonstrations et les produits sont souvent individualisés en fonction de la diversité des besoins des apprenants, qu'ils travaillent à des projets de groupe, à des projets individuels avec de l'aide ou à des projets autonomes.

Selon le public, les élèves peuvent exprimer leur apprentissage dans des textes écrits, oraux ou visuels de formes variées (p. ex., histoires, performances dramatiques, dioramas). Cela les aidera à :

- faire la synthèse des informations;
- consolider leur apprentissage;
- exprimer leur perspective et leur réaction personnelles;
- utiliser diverses formes du langage;
- façonner un texte aux besoins et aux préférences d'un véritable public.

À ce moment-là, les élèves et les enseignants élaboreront des critères en vue d'une performance, d'une démonstration ou d'un produit de qualité. Les plans d'action des élèves les guideront au fur et à mesure qu'ils se préparent à l'évaluation sommative.

- **Création de performances, de démonstrations ou de produits** : À cette étape de l'exploration-recherche, les élèves auront besoin de plages de temps importantes, de ressources accessibles et de critères clairs pour élaborer un travail de qualité. Le format atelier est idéal, car il permet aux élèves et à l'enseignant de tenir des rencontres, d'apporter des modifications, de prendre des décisions, et de réfléchir à l'exploration-recherche et aux nouveaux apprentissages. Les enseignants peuvent utiliser ce temps pour évaluer les processus et pour guider ceux qui ont besoin de plus d'aide. L'autorégulation et l'autoévaluation continuent et la rétroaction par les pairs deviennent évidentes lorsque les apprenants autonomes mettent leur apprentissage en pratique.

  Toutes les démarches d'exploration-recherche ne seront pas partagées avec un public. Si on a ciblé au départ des résultats d'apprentissage de processus, les évalutions sommatives et la conclusion de la démarche peuvent avoir lieu à ce moment-ci. Les individus, les pairs et l'enseignant utiliseront les critères établis pour la preuve de l'apprentissage (voir FR 8) et pour l'évaluation. Les grilles d'évaluation peuvent être élaborées à partir des critères si l'on doit attribuer des notes (6^{e} année au secondaire 4).

Si les résultats d'apprentissage ciblés reflètent un partage formel, il sera nécessaire de réviser et de peaufiner la performance, la démonstration ou le produit en fonction du public visé.

- **Célébration et réflexion :** Que le cycle de l'exploration-recherche prenne fin avec ou sans événement culminant, l'évaluation et la réflexion y sont essentielles non seulement pour faire la synthèse de l'apprentissage, mais aussi pour déterminer ce que pourrait être la prochaine exploration-recherche. Dans la classe à niveaux multiples, la célébration et la réflexion sont le couronnement des évaluations formatives et peuvent, par la même occasion, constituer l'évaluation sommative. Les apprenants peuvent réfléchir au trajet parcouru et, conséquence de leur apprentissage, voir leur confiance se développer (pour plus de détails sur la réflexion, voir FR 1).

Considérations pour la réflexion

- Faites le bilan du processus utilisé par les élèves au cours de la démarche d'exploration-recherche et demandez leur ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.
- Dressez la liste des questions que les élèves ont à poser maintenant à propos du sujet et, en discutant avec eux, amenez-les à constater en quoi elles diffèrent de celles qui ont suscité l'exploration-recherche.
- Identifiez les questions que les élèves aimeraient étudier lors d'une nouvelle exploration-recherche.
- Parlez de l'importance de cet apprentissage pour la compréhension du monde que construisent les élèves.

En tant que partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples, les enseignants aussi célèbrent l'événement et réfléchissent à l'apprentissage qui s'est produit au cours de l'exploration-recherche. L'accroissement de la confiance et de l'apprentissage est perceptible. Les enseignants réfléchissent à ce qu'ils voient et entendent. Les élèves comme les enseignants utilisent les critères générés par les élèves pour guider l'évaluation et la réflexion.

Par la réflexion, les élèves et les enseignants peuvent fixer les objectifs de la suite de l'apprentissage. Cette réflexion peut prendre la forme d'une discussion avec toute la classe ou d'une rédaction autonome que les élèves effectuent individuellement.

Facultatif : Événement culminant

Les célébrations des explorations-recherches peuvent aussi prendre la forme d'un événement culminant. Ces événements peuvent inclure :

- des expositions de modèles;
- des spectacles d'art dramatique;
- des lancements de livre;

- des démonstrations interactives;
- des assemblées.

Les enseignants agissent en tant que facilitateurs lorsque les élèves planifient des événements culminants dans lesquels chaque élève joue un rôle. Ces événements peuvent être aussi simples qu'une célébration en classe, ou être plus officiels et réunir des membres de la communauté apprenante à niveaux multiples ou de la communauté élargie. En planifiant des événements et en faisant de la publicité, les élèves ont l'occasion de mettre en pratique leurs habiletés en langues, en mathématiques et en éducation à la santé (rédaction des invitations, création d'affiches, envoi d'annonces au journal de l'école, lecture de communiqués dans le système d'interphone de l'école, estimation des nombres, choix de collations nutritives, précautions à prendre pour la sécurité des invités). On pourra préparer un livre des visiteurs pour que les invités puissent y inscrire leurs observations et leurs commentaires.

Apprentissage multidisciplinaire par l'entremise de l'exploration-recherche

Pendant que les élèves planifient, effectuent, analysent et célèbrent leur exploration-recherche, ils apprennent et perfectionnent des habiletés et des stratégies éducatives qui touchent les résultats d'apprentissage de plusieurs programmes d'études.

- En collaborant à chaque étape de l'exploration-recherche, les élèves apprennent des habiletés et des processus de groupe.
- En notant et en gérant leurs idées, les élèves apprennent et utilisent des stratégies d'organisation, comme le développement de cadres de concepts et de tableaux SVA.
- En recueillant et en notant les informations, les élèves apprennent des concepts et des habiletés mathématiques, tels que le calcul, la mesure et la création de graphiques.
- En interprétant les résultats de l'exploration-recherche, les élèves apprennent des méthodes et des concepts scientifiques et développent la pensée critique.
- En dépouillant l'information recueillie de diverses sources, les élèves élargissent la base de leurs connaissances en sciences humaines, en sciences de la nature et en éducation à la santé.
- Tout au long du processus d'exploration-recherche, les élèves apprennent et renforcent leurs habiletés langagières.
- En créant des performances ou des produits pour communiquer les résultats de leur exploration-recherche, les élèves utilisent les technologies de l'information et de la communication, l'art, la musique et le théâtre, ainsi que l'écriture et l'expression orale.

- Grâce à l'autorégulation, l'autoévaluation, la réflexion et l'établissement d'objectifs, les élèves acquièrent des habiletés et des dispositions favorables à l'apprentissage à vie.

Plusieurs dimensions de la classe à niveaux multiples convergent avec le Modèle de planification guidée : la communauté apprenante, l'évaluation formative continue en classe, un continuum des apprentissages et des programmes d'études multiples. La démarche d'exploration-recherche est un moyen effectif et efficace de promouvoir l'apprentissage autogéré et la célébration des apprentissages dans la classe à niveaux multiples.

Références

Arpin, Lucie et Louise Capra. *L'apprentissage par projets.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Brown, Ann L. et Joseph C. Campione. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de Pédagogie,* nº 111, (avril-mai-juin 1995) : p. 11-33.

Brownlie, Faye et Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years.* Markham : Pembroke, 1992.

Chard, S.C. *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive.* New York : Scholastic Inc., 1998.

——. *The Project Approach: Managing Successful Projects.* New York : Scholastic Inc., 1998.

Collectif Morissette-Pérusset. *Vivre la pédagogie du projet collectif.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1re année, 2001; 2e année, 2001; 3e année, 2001; 4e année, 2001).

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2002; 6e année, 2002; 7e année, 2002; 8e année, 2002)

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *L'apprentissage fondé sur les ressources : un modèle d'enseignement.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1994.

——. *Études autochtones – Document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Études autochtones : Document-ressources à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1997; 6e année, 1997; 7e année, 1997; 8e année, 1997).

——. *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1998; 6e année, 1998; 7e année, 1998; 8e année, 1998).

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.

——. *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re et 2e année, 1998; 3e et 4e année, 1998; 5e et 6e année, 1998; 7e et 8e année, 1998).

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1re année, 1999; 2e année, 1999; 3e année, 1999; 4e année, 2000).

——. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2003; 6e année, 2003; 7e année, 2003).

——. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études – Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique.* 2e éd. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 2003.

Harste, J.C. « Inquiry Based Instruction », *Primary Voices K-6* 1.1 (1992) : p. 2-5.

Jacobs, H. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Katz, L.G. et S.C. Chard. *Engaging Children's Minds: The Project Approach.* 2e éd. Stanford : Ablex Publishing Corporation, 2000.

Koechlin, Carol et Sandi Zwaan. *Chercher, analyser, évaluer : activités de recherche méthodologique.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Morgan, N. et J. Saxton. *Asking Better Questions: Models, Techniques and Classroom Activities for Engaging Students in Learning.* Markham : Pembroke Publishers, 1994.

Ogle, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher* 39 (1986) : p. 564-570.

Pelletier, Danièle. *L'activité-projet : le développement global en action.* Montréal : Modulo Éditeur, 1998.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class.* Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.

Short, K., J. Harste et C. Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers.* 2e éd. Portsmouth : Heinemann, 1996.

Whitin, P. et K.J. Whitin. *Inquiry at the Window: Pursuing the Wonders of Learners.* Portsmouth : Heinemann, 1997.

Feuilles reproductibles

Réflexion ⇒ Métacognition

Nom _____ **Date** _____

Voir / Remarquer

Entendre / Lire

Ressentir / Penser / Se demander ou se poser des questions

⇓ ⇓ ⇓

- Qu'est-ce que tu remarques au sujet de ta façon de penser?
- Qu'est-ce que tu as pensé faire? Comment cela t'a aidé?
- Qu'est-ce que tu prévois faire ensuite?

Élaboration de critères générés par les élèves pour un travail de qualité

Le processus d'élaboration de critères générés par les élèves pour un *travail de qualité* est une séquence d'apprentissage-enseignement de quatre à six semaines. Développez de trois à cinq critères seulement pour refléter les résultats d'apprentissage ciblés ou les apprentissages essentiels.

- ❑ Clarifiez, avec les élèves, le but d'une tâche et ciblez le ou les résultats d'apprentissage appropriés.
- ❑ Montrez les modèles « exemplaires » d'un travail de qualité.
- ❑ Décelez, avec les élèves, les « points forts » d'un modèle ou d'un exemple et y réagir.
- ❑ Invitez les élèves à parler des « points forts » de leur propre travail. Parlez des « caractéristiques d'un travail de qualité ».
- ❑ Notez, ensemble, les idées exprimées par les élèves sur un grand papier affiche. Un _____ de qualité ressemble à ceci :
- ❑ Continuez de noter ensemble les idées sur l'affiche pendant plusieurs jours ou semaines pour « voir » les différences et pour acquérir un sens concret des qualités, des caractéristiques et du développement des critères.
- ❑ Invitez les élèves à trier les idées inscrites sur l'affiche en « GRANDES idées » (aspects importants de la tâche, questions essentielles, habiletés ou comportements évalués). Répétez ce processus tout au long du thème ou du module pendant quatre à six semaines pour améliorer et approfondir la réflexion et pour hausser les attentes à l'égard d'un travail de qualité.
- ❑ Créez une liste de critères ou un tableau récapitulatif en T, comme celui-ci :

Critères d'un travail de qualité	Atteint (A)	À atteindre (AA)
•		
•		
•		
•		

- ❑ Demandez aux élèves d'utiliser la liste de critères ou le tableau récapitulatif en T pour les fins de l'autorégulation ou l'autoévaluation et de rétroaction par les pairs. Utilisez les mêmes critères pour le suivi des observations et des évaluations sommatives.
- ❑ Révisez, avec les élèves, les critères constamment à mesure que l'apprentissage devient plus complexe, *tout en haussant constamment les attentes.*

Adapté, avec l'autorisation de Kathleen Gregory, Caren Cameron et Anne Davies, de *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms* (Merville BC : Connections Publishing, 1997), 7-14.

Mon carnet des objectifs d'apprentissage

À la dernière rencontre élève-parents-enseignant, nous nous sommes entendus sur le ou les objectifs suivants pour (nom de l'élève) : _____

Objectif(s)
1.
2.
3.

Un renforcement continu est nécessaire à la réussite du processus d'établissement des objectifs. Veuillez nous aider à établir le lien maison-école en inscrivant les activités réalisées avec/par votre enfant qui renforcent le ou les objectifs. Veuillez dater et signer les éléments inscrits.

École – Carnet de bord des activités axées sur les objectifs d'apprentissage	Maison – Carnet de bord des activités axées sur les objectifs d'apprentissage

Reproduit avec l'autorisation de Lois Ross, Division scolaire de Brandon

Plan d'évaluation : Une année en un coup d'œil

Mois	Méthodes et outils						
	Observation			Performance / Produit			
	Observation quotidienne	Observation ciblée	Rencontre	Portfolio	Guide d'anticipation	Analyse de méprises	Autres
Septembre							
Octobre							
Novembre							
Décembre							
Janvier							
Février							
Mars							
Avril							
Mai							
Juin							

Grille d'observation ciblée

Expérience d'apprentissage / Résultats d'apprentissage ciblés	Critères	Atteint (A)	À atteindre (AA)
	•		
	•		
	•		
	•		

Date(s) de l'observation/ Évaluations / Noms des élèves					

Grille d'observation ciblée (exemple)

Expérience d'apprentissage / Résultats d'apprentissage ciblés	Critères	Atteint (A)	À atteindre (AA)
Compréhension de la lecture — Avant-Pendant-Après la lecture (Av-P-Ap) : L1, L2, L3, L4 (Français langue première) CÉ1, CÉ2, CÉ3, CÉ4, CÉ5 (Français langue seconde)	• Fait des prédictions et des déductions.		
	• Relit pour comprendre.		
	• Établit des liens avec son vécu et avec d'autres textes.		
	•		

Date(s) de l'observation/ Évaluations / Noms des élèves	Sept. 18/03 Lecture silencieuse autonome	Sept. 19/03 Lecture partagée : (Av-P-Ap) Texte : *Flocons de rêve*	Sept. 24/03 L'enseignement stratégique : Av-P-Ap Texte : *Après la pluie*	Sept. 26/03 Rencontre de lecture : Propre choix	Sept. 29/03 Cours stratégique : Lectures répétées — Lire sans problème du début à la fin. Texte : *Où est la pie?*
Élève A	Lecture de *Les sandales d'Ali Boulouf* (ch. 5-6)	Av - « La page couverture me fait penser qu'on parlera des rêves et de l'hiver. Je vois des flocons de neige multicolores. »	Av - « Je me demande comment la pluie affectera les personnages. Chaque illustration montre des personnages différents qui ont l'air fâchés ou tristes. Je me demande qu'est-ce qui arrive après la pluie. »	Texte : *Le secret de l'île* « Est-ce que je peux lire le dernier chapitre, car je voudrais lire un autre livre de ce genre? »	
Élève B		Ap - « J'ai attrapé des flocons de neige sur ma langue. »		Texte : *Alexandre et sa journée épouvantablement horrible, affreuse et pourrie* « C'était facile à lire, parce que j'ai déjà lu d'autres livres de cet auteur et j'ai déjà passé une journée horrible. »	En équipe avec « D »
Élève C	Sac de livres : • Deux magazines • Deux livres de bandes dessinées Feuillète les pages; parle à un camarade de classe.	Pas de réponse	Av - « Il commence à pleuvoir. » P - « Ils ne sont pas contents. » Ap - « La pluie arrête et ils sont heureux. »	*Coup d'œil sur... les provinces et les territoires du Canada : La Colombie-Britannique*. Parle des illustrations — « Ma grand-mère demeure en Colombie-Britannique. Les photos me font penser à ma visite chez elle l'été passé. »	En équipe avec l'« enseignant » — s'arrête constamment pour décoder. Texte trop difficile, donc lu à haute voix.
Élève D	Lecture de *Les forêts* et *Notre planète en changement*.	P - « Maintenant, je pense que l'auteur fait des comparaisons entre la neige et des objets. »	Av - « Tous les personnages ont la bouche grande ouverte qui me fait penser que la pluie cause des problèmes. » Ap - « J'aime beaucoup comment les actions d'une personne sur une page affecte la personne sur la page suivante pour le mal et après pour le bien. »	Texte : *La patrouille des citrouilles* « J'aime le style bande dessinée, mais il y a plusieurs mots difficiles. » Identifie des mots et essaie encore de les comprendre en contexte « Chenapan... chenapan... Ah, je sais! Il parle du voleur de citrouilles comme à la première page. »	En équipe avec « B »

Littérature enfantine citée/Livres d'enfant cités

Douglas, Ian. *Notre planète en changement*. Collection Enquête. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Evans, Lynette. *Les forêts*. Collection Enquête. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Gaudreault-Labricque, Madeleine. *Flocons de rêve*. St-Hubert : Les Éditions du Raton Laveur, 1990.

Jacquot, Martine L. *Le secret de l'île*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Julien, Susanne. *Les sandales d'Ali Boulouf*. Collection Libellule. Saint-Lambert : Les Éditions Héritage inc., 1988.

Labrosse, Darcia. *Où est la pie?* Montréal : Les Éditions Pierre Tisseyre, 1988.

McDermott, Barb et Gail McKeown. *La Colombie-Britannique, Coup d'œil sur... les provinces et les territoires du Canada* : Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Roux, Paul. *La patrouille des citrouilles*. Montréal : Éditions Banjo, 2002.

Shannon, David. *Après la pluie*. Saint-Laurent : Les 400 coups, 2003.

Viorst, Judith. *Alexandre et sa journée épouvantablement horrible, affreuse et pourrie*. Richmond Hill : Scholastic Canada, 1992.

Grille d'observation quotidienne

Enregistrement(s) anecdotique(s) concernant : _____

Notre / Mon plan d'apprentissage

Nom(s) _____ **Date** _____

Sujet/Thème _____

Question(s) : Qu'est-ce que nous voulons/je veux apprendre?

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Sources/Ressources : Qu'est-ce que nous utiliserons/j'utiliserai pour en apprendre davantage sur _____?

☐	Livres	☐	Vidéo	☐	Autre
☐	Personnes	☐	Excursion	☐	_____
☐	Internet	☐	Artéfacts	☐	_____

Cueillette et enregistrement de l'information : Comment allons-nous/vais-je compiler l'information?

☐	Cous de giraffe (Slim Jims)	☐	Champs sémantique	☐	Autre
☐	Notes écrites	☐	Dessin	☐	_____
☐	Notes autocollantes	☐	Photos	☐	_____

Présentation du ou des nouveaux apprentissages : Quelles intelligences allons-nous (vais-je) utiliser pour partager notre (mon) apprentissage?

☐	Langage	☐	Mathématiques	☐	Autre
☐	Image	☐	Corps	☐	_____
☐	Naturaliste	☐	Personnes	☐	_____
☐	Musique	☐	Soi-même	☐	_____

Echéancier :

Nous commencerons (je commencerai) la recherche le _____

Nous rencontrerons (je rencontrerai)

- ☐ _____ le _____
- ☐ _____ le _____
- ☐ _____ le _____

Nous présenterons (je présenterai) notre (mon) apprentissage le _____

Preuve de l'apprentissage

Nom _____ **Date** _____

Mot(s) ou concept(s) clé(s) du module, du thème ou de l'exploration-recherche.

Explique ou définis _____

Dessine ou explique ce que tu sais au sujet de _____

Liste cinq faits qui se rapportent à :

_____

Écris deux nouvelles questions tirées de ton exploration-recherche.

Qu'est-ce qui t'a frappé à propos de ton apprentissage au cours de ce thème/cette exploration-recherche?

Adapté de Sommaire des concepts, *Le succès à la portée de tous les apprenants*, 6.114. Utilisé avec l'autorisation de Lynda Matchullis et Bette Mueller, Nellie McClung Collegiate, Division scolaire Prairie Spirit.

Le planificateur à quatre colonnes

Thème/Sujet intégré _____ **Durée** _____

Objectifs	
Performance(s)/ Démonstration(s)/ Produit(s)	
Processus de la classe	

Liens curriculaires	**Résultats attendus des programme d'études**	**Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation**				**Ressources/ Sources d'apprentissage**
☐ Français ☐ Anglais/English Language Arts ☐ Mathématiques ☐ Sciences de la nature ☐ Sciences humaines ☐ Éducation physique/ Éducation à la santé ☐ Technologies de l'information et de la communication ☐ Arts plastiques	**Mesure sommative** • Critères • Tâche : performance/ démonstration/ produit • Réflexion	**Processus d'exploration et de recherche**				**Sources primaires** ☐ Excursion ☐ Expert ☐ Artéfacts ☐ ☐ **Sources secondaires (ensemble de textes)** ☐ Multimédias ☐ Texte imprimé ☐ Internet ☐ ☐
		Mise en situation	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève	
		• Choix d'un thème ou d'un sujet				
		• Repérage et enregistrement des connaissances antérieures				
		• Pose de questions initiales				
		• Exploration et choix des sources primaires et secondaires				
		• Planification de l'exploration-recherche				
		Acquisition				
		• Cueillette, traitement et enregistrement de l'information				
		• Ciblage de l'exploration-recherche				
		Mise en application				
		• Planification pour exprimer l'apprentissage				
		• Création de performance(s)/ de démonstration(s)/ de produit(s)				
		• Célébration et réflexion				
		Facultatif				
		• Événement culminant				

* Voir annexe B : Modèle de planification (La troisième colonne) pour obtenir des contextes d'apprentissage pouvant se présenter au cours de l'exploration-recherche.

Compte rendu de rencontre élève-parents-enseignant

Élève _____ **Trimestre** _____

École _____

Point fort à exploiter	Secteurs à développer

Plan d'action		
Objectifs d'apprentissage de l'élève pour le ____ trimestre :		
L'élève s'engage à :	**L'enseignant s'engage à :**	**Le(s) parent(s) s'engage(nt) à :**

_____

Signature Signature Signature

Grille d'enregistrement des données

(Évaluations de la 6e année au secondaire 4)

Élève _____ Trimestre _____

Sujet/Thème du module _____

Liens curriculaires _____

Résultats d'apprentissage, domaines, regroupements ou compétences	Évaluations			
	Formatives			Sommatives
				Tâche(s) de performance
				Commentaires

Critères	Atteint (A)	À atteindre (AA)	En développement	Inférieur	Correspondant	Supérieur
•						
•						
•						
•						

Note finale	

Grille d'enregistrement des données (exemple)

(Évaluations de la 6e année au secondaire 4)

Élève Élève A **Trimestre** 3

Sujet/Thème du module Français : Thème intégré : Bien-être
Éducation physique et Éducation à la santé (H.2.7.A.3b; H.4.7.A.1)

Liens curriculaires Mathématiques (Les régularités et les relations; la statistique et la probabilité)

Résultats d'apprentissage, domaines, regroupements ou compétences	Mesures			
	Formatives			Sommatives
	Observations	Carnet d'apprentissage	Guide d'anticipation 02/04 19/06	Tâche(s) de performance
orale, écoute (FL1) PO, CO (FL2)	04/04 Dans groupe coopératif : « Combien ça va me coûter d'entrer dans l'équipe de cyclisme? »; « Quelle est l'histoire de ce sport? »	14/04 « Mon but est de faire partie de l'équipe de cyclisme senior l'année prochaine. » 26/05 « Mon endurance s'améliore – 8 km hier soir! »	✓ ✓ ✓ ✓	15/04 « Pour montrer ce que j'ai appris au cours de ce thème, je vais concevoir un plan d'exploration-recherche pour améliorer ma santé et mon bien-être. Je mettrai mon plan en œuvre et je l'évaluerai avant le 26 juin. » Mon plan comprendra : • Des objectifs personnels (EP et ES : endurance; français : réflexion) • Questions pour l'exploration-recherche • Recherche • Organisation de l'information • Partage de l'information • Évaluation : autoévaluation, pairs, enseignant, parents
lecture (FL1) CE (FL2)	30/04 Lecture de courts textes courants et littéraires au sujet des sports durant la lecture silencieuse.			
écrit (FL1) PÉ (FL2)	04/04 A construit un tableau du pour et du contre : devenir membre de l'équipe de cyclisme.	15/06 « Mon graphique montre clairement que je dois absolument faire partie de l'équipe l'année prochaine. »		
écrit (FL1) PÉ (FL2)	12/05 A créé et distribué un horaire sur le Tour de France dans un groupe coopératif.			**Commentaires** 26/06 « L'élève A » a utilisé son enthousiasme pour le cyclisme afin d'améliorer non seulement son bien-être personnel mais aussi ses habiletés en autoévaluation et en réflexion. La preuve de ces progrès a été ajoutée à son portfolio – elle a remplacé le modèle de réflexion du dernier trimestre par une observation ajoutée le 16 juin.
oral (FL1) PO (FL2)	07/04 Est devenue membre de l'équipe de cyclisme (trésorière). « J'ai décidé d'accepter le poste – je pourrai partager mes idées et peut-être que ça m'aidera aussi en mathé. »		✓ ✓ ✓ ✓	
culture et identité (FL1)		16/06 « Être membre de l'équipe a été une expérience très positive. J'ai été encouragée par mes coéquipières à améliorer mes habiletés en cyclisme et j'ai pu faire quelque chose de significatif en français. Par exemple... »		**Prochaine(s) étape(s)** Établir un objectif de lecture et un objectif de mon choix pour la rentrée des classes en septembre.

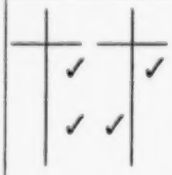
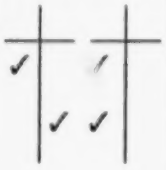
Critères	Atteint (A)	À atteindre (AA)	En développement	Inférieur	Correspondant	Supérieur
• Gère le(s) objectif(s) de santé par des graphiques et des calculs. • Formule des questions d'élargissement pour l'exploration-recherche. • Crée et utilise des critères pour mesurer ses objectifs de santé personnels.						
			Note finale			

Grille d'enregistrement des données (exemple)
(Évaluations de la 6e année au secondaire 4)

Élève Élève A **Trimestre** 3

Sujet/Thème du module Français : Thème intégré : Bien-être

Liens curriculaires Questionnement; création de graphiques; calculs; planification de l'action; réflexion

Résultats d'apprentissage, aspects, grappes ou compétences	Évaluations			
	Formatives			Sommatives
	Observations	Carnet d'apprentissage	Guide d'anticipation 02/04 19/06	Tâche(s) de performance
Mathé : les régularités et les relations la statistique et la probabilité	09/04 Graphique des coûts. 18/04 Calcul précis des coûts. « Ce surplus pourrait couvrir les frais d'adhésion de l'année prochaine. »	04/04 « Combien ça va me coûter de me joindre à l'équipe de cyclisme? » « Je devrai travailler combien d'heures pour acheter un nouveau vélo? »		15/04 « Pour montrer ce que j'ai appris au cours de ce thème, je vais concevoir un plan d'exploration-recherche pour améliorer ma santé et mon bien-être. Je mettrai mon plan en œuvre et je l'évaluerai d'ici 26 juin. » Mon plan comprendra : • Des objectifs personnels (EP/ES : endurance; français : réflexion) • Questions pour l'exploration-recherche • Recherche • Organisation de l'information • Partage de l'information • Autoévaluation, évaluations par les pairs, l'enseignant, les parents
EP/ES : H.2.7.A.3b H.4.7.A.1	07/04 S'est jointe à l'équipe de cyclisme (trésorière). « J'ai décidé d'accepter le poste — je pourrai partager mes idées et peut-être que ça m'aidera aussi en mathé. »	14/04 « Mon but est de faire partie de l'équipe de cyclisme senior l'année prochaine. Je me demande...? » 26/05 « Mon endurance s'améliore — 8 km hier soir! » 15/06 « Mon graphique démontre clairement que je dois absolument faire partie de l'équipe l'année prochaine. »		
lecture, oral, écoute, écrit (FL1) CÉ, PO, CO, PÉ (FL2)	04/04 Dans groupe coopératif : « Quelle est l'histoire de ce sport? Est-ce que le vélo a évolué avec les années? » 06/04 A construit un tableau du pour et du contre : devenir membre de l'équipe de cyclisme.	16/06 « Être membre de l'équipe a été une expérience très positive. J'ai été encouragée par mes coéquipières à améliorer mes habiletés en cyclisme et j'ai pu faire quelque chose de significatif en français. Par exemple... »		**Commentaires** 26/06 « L'élève A » a utilisé son enthousiasme pour le cyclisme non seulement pour améliorer son bien-être personnel, mais aussi pour augmenter sa compréhension des habiletés mathématiques en création de graphiques et en « démonstration » de calculs. La preuve de ces progrès a été ajoutée à son portfolio — elle a remplacé l'exemple de mathé du dernier trimestre par les états financiers de l'équipe.
Français (suite)	12/05 A créé et distribué un horaire du Tour de France dans un groupe coopératif.			**Prochaine(s) étape(s) :**
				Réfléchir au moyen de maintenir le développement de ta santé et de tes connaissances en mathé quand tu établis tes objectifs en septembre.

Critères	Atteint (A)	À atteindre (AA)	En développement	Inférieur	Correspondant	Supérieur
• Gère le(s) objectif(s) de santé par des graphiques et des calculs. • Formule des questions d'élargissement pour l'exploration-recherche. • Crée et utilise des critères pour mesurer ses objectifs de santé personnels.						
			Note finale			

Brochure pour les parents

C'est quoi une classe à niveaux multiples?

Dans les classes à niveaux multiples du Manitoba, des élèves de deux années scolaires ou plus restent avec le même enseignant pendant deux ans ou plus. Ces classes deviennent des communautés d'apprentissage stables durant plusieurs années et engagent les élèves, les parents et les éducateurs dans un apprentissage de qualité.

C'est quoi une communauté apprenante?

Une communauté apprenante existe grâce à une relation de confiance qui se développe avec le temps entre les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents à mesure qu'ils s'engagent dans l'apprentissage et l'enseignement dans la classe à niveaux multiples.

Qu'est-ce que je peux faire pour aider?

Les classes à niveaux multiples comptent sur les parents comme des partenaires. Vous pouvez :

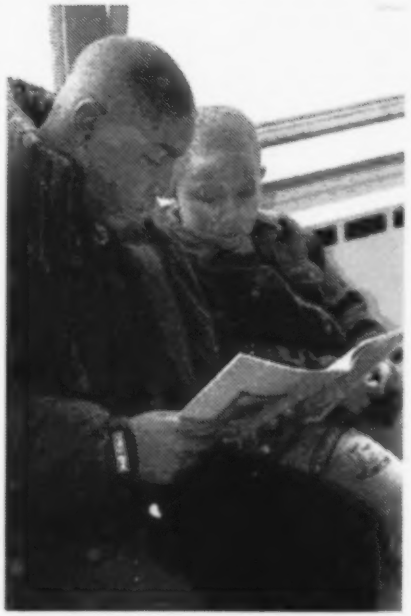
- ❑ faire du bénévolat régulièrement dans la classe
- ❑ visiter la classe à l'occasion pour partager votre connaissance d'un sujet
- ❑ aider votre enfant à la maison en recueillant ou en préparant des matériaux
- ❑ demander à l'enseignant comment vous pouvez aider

Où est-ce que je peux trouver plus d'information sur les classes à niveaux multiples?

Vous pouvez :

- ❑ vous informer auprès du directeur de l'école ou de l'enseignant
- ❑ visiter une classe à niveaux multiples
- ❑ visiter le site Web : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/index.html>

Les parents, partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples



Dans une relation de confiance, les parents partagent un engagement envers le développement interpersonnel, affectif et scolaire de l'apprenant autonome.

Questions et réponses sur les classes à niveaux multiples

❑ ***Combien de temps mon fils passera-t-il dans la classe à niveaux multiples?***

Dans de nombreuses collectivités du Manitoba, les classes à niveaux multiples sont courantes et accueillent de deux à neuf années scolaires dans une même classe. Certaines classes à niveaux multiples sont constituées par nécessité. D'autres collectivités établissent des classes à niveaux multiples en raison des avantages qu'elles offrent aux apprenants, aux enseignants et aux parents. Les recherches montrent que, pour récolter les avantages d'une classe à niveaux multiples, les élèves devraient y passer au moins deux ans.

❑ ***Comment ma fille pourra-t-elle apprendre ce dont elle a besoin s'il y a tellement d'autres années scolaires dans sa classe?***

Les élèves des classes à niveaux multiples sont évalués selon les résultats d'apprentissage provinciaux. On les aide à établir des objectifs d'apprentissage qui correspondent à leurs besoins et aux résultats des programmes d'études. Les enseignants guident les élèves au cours de leurs apprentissages où ils travaillent en groupes ou individuellement à étudier un sujet vaste qui couvre de nombreuses matières. Les élèves travaillent à leur propre niveau sur divers projets consacrés au même sujet. Ils deviennent *indépendants ensemble*, accroissent leur confiance, approfondissent leur compréhension grâce à un groupe d'apprenants aux âges très différents et développent des habiletés et des stratégies. Les notes deviennent les repères qui servent aux évaluations finales à la fin d'un module, d'un trimestre ou d'une année.

❑ ***Comment l'apprentissage dans cette classe stimulera-t-il ma fille, quand elle en sera à sa troisième année?***

Les enseignants des classes à niveaux multiples conçoivent une gamme d'expériences d'apprentissage qui stimulent les élèves à chaque stade de leur développement. En raison de la rotation des thèmes avec les années, le contenu se répète peu ou pas du tout. Les élèves expérimentés sont généralement des apprenants autonomes, qui sont prêts pour des tâches plus complexes. De plus, au cours de leurs dernières années dans les programmes à niveaux multiples, les élèves acquièrent une expérience précieuse dans la pratique du leadership et en agissant comme des mentors.

❑ ***Mon fils travaille avec des élèves plus jeunes que lui. Comment cela affecte-t-il son apprentissage?***

Les élèves plus âgés deviennent des modèles pour leurs camarades plus jeunes des classes à niveaux multiples. Cela peut leur donner des occasions de mettre leur apprentissage en pratique ou de présenter un projet devant un public admiratif d'élèves plus jeunes. Ces occasions constituent des expériences d'apprentissage précieuses et enrichissantes, car les plus vieux développent leurs connaissances et leur confiance, et deviennent des « enseignants » eux aussi.

❑ ***Que se passera-t-il si mon fils entre en conflit avec l'enseignant ou un pair dans une classe où il doit passer trois ans?***

La classe à niveaux multiples peut offrir aux individus le temps de se comprendre les uns les autres et d'aplanir les difficultés qui peuvent surgir. Dans une communauté apprenante, les conflits se résolvent souvent comme dans la vie quotidienne, en raison du respect et des valeurs qui se développent avec le temps. Dans certains cas, il se peut que les deux parties aient à convenir d'un plan pour accepter et respecter les différences.

❑ ***Dans une classe à niveaux multiples, mon fils aura moins d'amis de son âge. Comment cela l'affectera-t-il?***

Dans la classe à niveaux multiples, les élèves développent des amitiés précieuses avec les autres du même âge et avec des plus jeunes et des plus âgés. La fluidité du profil de la population de la classe à niveaux multiples représente parfois un avantage. Plutôt que d'être restreints au même groupe d'élèves durant plusieurs années, les élèves font connaissance graduellement avec de nouveaux camarades de classe.

❑ ***Quand ma fille aura eu le même enseignant pendant plusieurs années dans la classe à niveaux multiples, quel effet cela lui fera-t-il de changer d'école?***

Les recherches montrent que les élèves des classes à niveaux multiples ont tendance à être plus compétents socialement et à être plus positifs à l'égard de l'école. Ces caractéristiques peuvent aider les élèves à surmonter les défis que représente l'entrée dans une nouvelle classe.

❑ ***Que se passera-t-il si ma fille doit changer d'école pendant son séjour dans une classe à niveaux multiples?***

L'apprentissage de tous les élèves du Manitoba repose sur les mêmes résultats d'apprentissage, qu'ils fréquentent une classe à niveaux multiples ou une classe à année unique. Il est possible que les élèves explorent des sujets différents d'une classe à l'autre, mais les résultats d'apprentissage sont les mêmes pour tous. Les élèves qui passent d'une classe à niveaux multiples à une nouvelle école emportent généralement avec eux leur portfolio, leur carnet d'apprentissage et leurs feuilles d'objectifs, preuve de ce qu'ils savent et peuvent faire.

Annexes

ANNEXE A : ÉVALUATION DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Les évaluations formatives et sommatives effectuées dans la classe peuvent se décrire de la façon suivante : **évaluation comme apprentissage, évaluation pour l'apprentissage** et **évaluation de l'apprentissage.** Chacune constitue une contribution pertinente à la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement dans la communauté apprenante à niveaux multiples.

Évaluation			
Évaluation effectuée dans la classe	**But**	**Méthodes/outils formatifs**	**Méthodes/outils sommatifs**
L'évaluation comme apprentissage correspond à l'engagement actif de l'apprenant dans le processus apprentissage-enseignement. L'apprentissage et l'évaluation s'intègrent à mesure que l'apprenant influe sur le processus continu de réflexion, d'ajustement et de planification des prochaines étapes. Les élèves et les enseignants sont des apprenants. Ils partagent la responsabilité de l'apprentissage et de l'enseignement dans la classe.	Améliorer l'apprentissage et l'enseignement et faciliter les habiletés de pensée d'ordre supérieur et l'apprentissage autonome. *Élève* : Établir, observer et réévaluer les objectifs d'apprentissage en tant qu'apprenant autonome. *Enseignant* : Faciliter et satisfaire les besoins de l'apprenant autonome. *Parent* : Fournir un soutien.	*Méthodes* : Observation, établissement d'objectifs, réflexion, élaboration de critères d'évaluation, d'autorégulation et d'autoévaluation, rétroaction par les pairs, rencontres... *Outils* : Portfolios, journaux ou carnets d'apprentissage, continuums, dossiers d'observation...	*Méthodes* : Rencontres animées par l'élève, réflexion, célébrations... *Outils* : Portfolios, continuums...
L'évaluation pour l'apprentissage engage les apprenants (enseignants et élèves) dans le dialogue continu, la rétroaction descriptive et la réflexion tout au long de l'enseignement.	Ajuster l'enseignement et améliorer l'apprentissage par une rétroaction descriptive. *Élève* : Établir des objectifs d'apprentissage et planifier les prochaines étapes. *Enseignant* : Faciliter l'apprentissage et orienter l'enseignement. *Parent* : Fournir un soutien.	*Méthodes* : Observation, établissement d'objectifs, réflexion, élaboration de critères d'évaluation, d'autorégulation et d'autoévaluation, rétroaction par les pairs, rencontres... *Outils* : Portfolios, journaux ou carnets d'apprentissage, continuums, dossiers d'observation...	*Méthodes* : Rencontres animées par l'élève, réflexion, célébrations... *Outils* : portfolios, continuums, bulletins intermédiaires, rapport de l'évaluation formative de 3e année...
L'évaluation de l'apprentissage est l'observation des tâches de performance ou des évaluations sommatives pour déterminer la qualité de l'apprentissage accumulé à la fin d'un module ou d'un thème, d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année. Les résultats d'apprentissage spécifiques et les normes sont les points de référence et les années scolaires peuvent être les points de référence pour communiquer les progrès et les réalisations des élèves.	• Terminer ou célébrer un thème ou un module d'études • Transmettre des renseignements explicites à propos des apprentissages • Évaluer une étude ou un cours de fin de module • Évaluer une stratégie, une méthodologie ou un programme d'enseignement *Élève* : Partager les apprentissages avec l'enseignant, les pairs ou les parents. *Enseignant* : Partager les apprentissages avec les parents; évaluer une stratégie, une méthodologie ou un programme d'enseignement. *Élève, enseignant et parents* : Planifier l'apprentissage et l'enseignement futurs.	*Méthodes* : Observation, rencontres, tâches de performance, produits, réactions, petits tests... *Outils* : critères générés par les élèves, portfolios, journaux ou carnets d'apprentissage, continuums, listes d'observation...	*Méthodes* : Rencontres animées par l'élève, tâches de performance, produits, réactions, célébrations (performance, tour d'horizon, lancement de livre, jeux olympiques des mathématiques)... *Outils* : Portfolios, profils des apprenants, continuums, bulletins scolaires, plans d'action, critères ou grilles d'évaluation élaborés à partir de critères générés par les élèves, tests... Pour les fins des bulletins, les élèves du Manitoba, de la 6e année au secondaire 4, se voient attribuer des notes en pourcentage à la fin d'un trimestre ou d'un semestre. Les notes peuvent être déterminées à partir de grilles d'évaluation élaborées au moyen des critères générés par les élèves. Voir l'annexe B, *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba).

ANNEXE B : MODÈLE DE PLANIFICATION (LA TROISIÈME COLONNE)

Cet exemple d'un modèle de planification représente un échantillon des contextes d'apprentissage qu'on peut rencontrer durant les démarches d'exploration et de recherche. Il reflète le Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2) et offre un éventail de points d'entrée aux élèves et aux enseignants.

En gardant à l'esprit l'objectif d'apprentissage, les enseignants peuvent cibler de 3 à 5 résultats d'apprentissage tirés de quelques documents de mise en œuvre pour guider l'évaluation formative. Les résultats d'apprentissage ciblés peuvent changer au fur et à mesure qu'évoluent l'exploration-recherche et que les élèves et l'enseignant réfléchissent au cheminement parcouru et préparent l'évaluation sommative.

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation

Activation : Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai?

Processus d'exploration-recherche

Étape d'exploration-recherche	Géré par l'enseignant	Partagé / Négocié	Géré par l'élève (classe, groupe ou personne)
Mise en situation ❑ Choix d'un thème ou d'un sujet	L'enseignant : • choisit un ou des sujets du contenu pour une exploration et recherche de classe, de groupe ou individuelle • recueille les ressources 🔑 Songer à la possibilité de placer les sujets dans le contexte des programmes d'études. Par exemple, les résultats d'apprentissage généraux (RAG), les regroupements et les domaines suggèrent des grandes idées d'où l'on peut tirer des sujets.	Enseignant et élèves : • négocient un sujet pour une exploration et recherche de classe, de groupe ou individuelle • recueillent les ressources 🔑 Songer à la possibilité de placer les sujets dans le contexte des programmes d'études. Par exemple, les RAG, les regroupements et les domaines suggèrent des grandes idées d'où l'on peut tirer des sujets.	Les élèves : • choisissent un sujet pour soutenir les objectifs d'apprentissage • suggèrent et recueillent des ressources L'enseignant : • soutient les besoins et les objectifs des élèves 🔑 Songer à établir des liens entre les sujets des élèves et les grandes idées des programmes d'études.
❑ Repérage et enregistrement des connaissances antérieures	L'enseignant : • anime le remue-méninges, le développement d'un SVA ou d'un cadre, la lecture d'un site Web... avec l'ensemble de la classe 🔑 Songer à : • évaluer les connaissances antérieures pour déterminer les besoins pédagogiques • établir des objectifs d'apprentissage (Pour en savoir plus sur la pédagogie différenciée, veuillez consulter le chapitre 4.)	L'enseignant : • guide le remue-méninges, le développement d'un SVA ou d'un cadre, la lecture d'un site Web... avec l'ensemble de la classe Les élèves : • participent au remue-méninges, au développement d'un SVA ou d'un cadre, à la lecture d'un site Web... en groupes ou individuellement 🔑 Songer à : • engager les élèves dans l'évaluation des connaissances antérieures pour déterminer les objectifs d'apprentissage et les besoins pédagogiques (Voir chapitre 4)	Les élèves : • choisissent une stratégie telle que le développement d'un SVA ou d'un cadre, la lecture d'un site Web... Enseignant et élèves : • réfléchissent aux connaissances antérieures pour identifier les besoins d'apprentissage et planifier l'exploration-recherche 🔑 Songer aux : • réflexions des élèves au sujet de leurs connaissances antérieures et de leurs objectifs d'apprentissage pour déterminer les besoins pédagogiques (Voir chapitre 4)

(à suivre)

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (suite)

Mise en situation : Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai?

Processus d'exploration-recherche

Étape d'exploration-recherche	Géré par l'enseignant	Partagé / Négocié	Géré par l'élève (classe, groupe ou personne)
Mise en situation *(suite)* ❑ Pose de questions initiales	L'enseignant : • anime le questionnement pour l'exploration-recherche 🔑 Songer à évaluer les connaissances antérieures, l'intérêt des élèves et ce qu'ils veulent explorer pour planifier l'enseignement et la collecte de sources.	Enseignant et élèves : • génèrent des questions 🔑 Songer à inviter les élèves à évaluer leurs connaissances antérieures, leur intérêt et ce qu'ils veulent explorer pour planifier l'enseignement et la collecte de sources.	Les élèves : • génèrent leurs propres questions 🔑 Songer à être à l'écoute des réflexions des élèves sur leurs connaissances antérieures, leur intérêt et ce qu'ils veulent explorer pour faciliter les prochaines étapes et la collecte de sources
❑ Exploration et choix des sources primaires et secondaires	L'enseignant : • évalue la base de connaissances des élèves • planifie une excursion pédagogique • invite des « spécialistes » • développe un ensemble de textes 🔑 Songer à : • enseigner de façon stratégique • obtenir la participation de la collectivité • faire participer les élèves en tant que « spécialistes » • recueillir une variété de documents, comme des albums illustrés, des magazines, des journaux, des vidéos, des logiciels...	Enseignant et élèves : • réfléchissent à ce que savent les élèves • réfléchissent aux sources dont ils auront besoin • planifient une excursion pédagogique • invitent des « spécialistes » • développent un ensemble de textes 🔑 Songer à : • enseigner de façon stratégique • obtenir la participation de la collectivité • faire participer les élèves en tant que « spécialistes » • recueillir une variété de documents, comme des albums illustrés, des magazines, des journaux, des vidéos, des logiciels...	Les élèves : • réfléchissent à ce qu'ils savent pour déterminer les sources dont ils auront besoin Enseignant et élèves : • planifient une excursion pédagogique • invitent des « spécialistes » • collaborent à la planification et à la collecte de sources 🔑 Songer à : • enseigner de façon stratégique • obtenir la participation de la collectivité • faire participer les élèves en tant que « spécialistes » • recueillir une variété de documents, comme des albums illustrés, des magazines, des journaux, des vidéos, des logiciels...
❑ Planification de l'exploration-recherche	L'enseignant : • démontre la révision des questions initiales • montre un plan d'exploration-recherche à suivre par l'ensemble de la classe • présente l'élaboration de critères aux fins d'une démarche d'exploration-recherche de qualité en posant la question : À quoi ressemble une exploration-recherche de qualité? 🔑 Songer à : • différencier pour répondre aux différents styles d'apprentissage, habiletés...	Enseignant et élèves : • révisent les questions initiales • représentent sous forme graphique un plan d'exploration-recherche • commencent à élaborer des critères avec les élèves en posant la question : À quoi ressemble une exploration et recherche de qualité? 🔑 Songer à : • différencier pour répondre aux différents styles d'apprentissage, habiletés...	Les élèves : • abordent les premières étapes par l'élaboration de critères répondant à la question : À quoi ressemble une exploration-recherche de qualité? • révisent les questions initiales • créent, communiquent et évaluent leur plan d'exploration-recherche avec les pairs ou l'enseignant 🔑 Songer à : • différencier pour répondre aux différents styles d'apprentissage, habiletés...

(à suivre)

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (suite)

Acquisition : Comment vais-je faciliter l'exploration-recherche des élèves? / Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de l'apprentissage?

Processus d'exploration-recherche

Étape d'exploration-recherche	Géré par l'enseignant	Partagé / Négocié	Géré par l'élève (classe, groupe ou personne)
Acquisition ❑ Cueillette, traitement et enregistrement de l'information	L'enseignant : • suggère des sources particulières pour répondre aux questions des élèves • modèle ou montre aux élèves des stratégies appropriées au traitement et à l'enregistrement de l'information • démontre le passage des questions initiales aux questions incitatives Songer à : • montrer aux élèves à repérer les connaissances antérieures présumées et les lacunes dans les informations • faire une démonstration de la réflexion sur comment cibler le ou les plans d'exploration-recherche	Enseignant et élèves : • choisissent des sources appropriées pour répondre à leurs questions L'enseignant : • modèle ou montre aux élèves des stratégies appropriées au traitement et à l'enregistrement de l'information • modèle ou montre aux élèves le passage des questions initiales aux questions incitatives Songer à : • montrer aux élèves à repérer les connaissances antérieures présumées et les lacunes dans les informations • montrer aux élèves à réfléchir sur comment cibler leurs plans d'exploration-recherche	Les élèves : • choisissent des sources appropriées pour répondre à leurs questions • choisissent des stratégies appropriées pour le traitement et l'enregistrement de l'information L'enseignant : • observe/surveille les choix des élèves • observe/surveille le passage des élèves des questions initiales aux questions incitatives Songer à : • faciliter le repérage par les élèves des connaissances antérieures présumées et les lacunes dans les informations • faciliter les réflexions des élèves sur comment cibler leurs plans d'exploration-recherche
❑ Ciblage de l'exploration-recherche	L'enseignant : • suggère les possibilités d'une performance, d'une démonstration ou d'un produit final • suggère/guide un plan d'action à suivre par la classe, les groupes ou les personnes • montre comment répondre aux questions incitatives au moyen des sources appropriées Songer : • aux objectifs d'apprentissage des élèves • aux critères d'évaluation • à la différenciation en fonction des styles d'apprentissage, des intelligences multiples, des habiletés, des intérêts...	Enseignant et élèves : • effectuent un remue-méninges sur les performances, les démonstrations ou les produits possibles • collaborent au choix ou à la création d'un plan d'action • choisissent des sources pour répondre aux questions incitatives Songer à : • guider les élèves dans leur réflexion sur les objectifs d'apprentissage et sur les critères d'évaluation • différencier en fonction des styles d'apprentissage, des intelligences multiples, des habiletés, des intérêts...	Les élèves : • proposent une performance, une démonstration ou un produit final • choisissent ou créent un plan d'action • choisissent des sources pour répondre aux questions incitatives L'enseignant : • observe/surveille les choix des élèves Songer à : • faciliter les réflexions des élèves sur les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation, les styles d'apprentissage, les intelligences multiples, les habiletés, les intérêts...

(à suivre)

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (suite)

Mise en application : Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris? / Et quelle sera la qualité de l'apprentissage que je verrai et entendrai?

Processus d'exploration-recherche

Étape d'exploration-recherche	Géré par l'enseignant	Partagé / Négocié	Géré par l'élève (classe, groupe ou personne)
Mise en application ❑ Planification pour exprimer l'apprentissage	L'enseignant : • démontre ou initie les élèves à la planification de la performance, de la démonstration ou du produit pour un public • modèle ou oriente le développement de critères générés par les élèves pour une tâche de performance de qualité 🔑 Songer à : • suivre/observer la progression des élèves : objectifs d'apprentissage des élèves, leurs processus, leurs réflexions, leur utilisation des critères d'évaluation... • réfléchir aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) ciblés pour la réussite des élèves	Enseignant et élèves : • planifient la performance, la démonstration ou le produit pour un public • négocient des critères d'évaluation fondés sur les objectifs d'apprentissage et une tâche de performance de qualité 🔑 Songer à : • orienter ou faciliter la prise de décision des élèves à propos de la forme, de l'intention, du public cible, de l'échéancier, de la présentation... • réfléchir aux RAS ciblés et aux objectifs d'apprentissage des élèves pour l'évaluation	Les élèves : • planifient la performance, la démonstration ou le produit pour un public et suivent le ou les plans d'action • développent des critères d'évaluation fondés sur leurs objectifs d'apprentissage et une tâche de performance de qualité L'enseignant : • suit/surveille la prise de décisions des élèves : objectifs d'apprentissage des élèves, leurs processus, leurs réflexions, leurs critères... 🔑 Songer à : • faciliter la prise de décisions des élèves à propos de la forme, de l'intention, du public cible, de l'échéancier, de la présentation... • réfléchir aux RAS ciblés et aux objectifs d'apprentissage des élèves pour l'évaluation
❑ Création de performance(s) / de démonstration(s) / de produit(s)	Les élèves : • mettent en application leurs apprentissages pour créer une performance, une démonstration ou un produit Enseignant et élèves : • révisent les critères pour les clarifier L'enseignant : • fournit un soutien ou un « échafaudage » pour la réussite 🔑 Songer à : • utiliser le format atelier • dispenser une rétro-action et une évaluation formative continues • inscrire/noter des observations ciblées	Les élèves : • mettent en application leurs apprentissages pour créer une performance, une démonstration ou un produit Enseignant et élèves : • révisent les critères pour les clarifier L'enseignant : • guide et observe les besoins des élèves : ressources, temps, enseignement stratégique, réflexion... 🔑 Songer à : • utiliser le format atelier • dispenser une rétro-action et une évaluation formative continues • inscrire/noter des observations ciblées	Les élèves : • font la synthèse de leurs apprentissages pour créer une performance, une démonstration ou un produit • révisent les critères pour les clarifier L'enseignant : • observe les besoins des élèves : ressources, temps, enseignement stratégique, réflexion... 🔑 Songer à : • utiliser le format atelier • dispenser une rétro-action et une évaluation formative continues • inscrire/noter des observations ciblées

(à suivre)

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (suite)

Mise en application : Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris? / Et quelle sera la qualité de l'apprentissage que je verrai et entendrai?

Processus d'exploration-recherche

Étape d'exploration-recherche	Géré par l'enseignant	Partagé / Négocié	Géré par l'élève (classe, groupe ou personne)
Mise en application *(suite)* ❑ Célébration et réflexion	Les élèves : • partagent l'apprentissage avec un public L'enseignant : • montre l'exemple ou guide les élèves pendant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, utilisant des critères • évalue les apprentissages et y réfléchit • modèle/guide l'élaboration de nouveaux objectifs d'apprentissage Songer à : • célébrer les apprentissages des élèves : éloges, réflexion, tour d'horizon... • 6e à 8e année : utiliser les critères générés par les élèves pour élaborer les grilles d'évaluation sommative	Les élèves : • partagent l'apprentissage avec un public L'enseignant : • oriente les élèves au moyen de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, utilisant des critères • évalue les apprentissages et y réfléchit • modèle/guide l'élaboration de nouveaux objectifs d'apprentissage Songer à : • célébrer les apprentissages des élèves : éloges, réflexion, tour d'horizon... • 6e à 8e année : guider l'élaboration de grilles d'évaluation à partir de leurs critères pour la ou les évaluations sommatives	Les élèves : • partagent l'apprentissage avec un public • effectuent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, utilisant des critères • réfléchissent et pensent à de nouveaux objectifs d'apprentissage L'enseignant : • évalue les apprentissages et y réfléchit • facilite l'élaboration de nouveaux objectifs d'apprentissage Songer à : • célébrer les apprentissages des élèves : éloges, réflexion, tour d'horizon... • 6e à 8e année : faciliter l'élaboration par les élèves de grilles d'évaluation à partir de leurs critères pour la ou les évaluations sommatives

ANNEXE C : SOURCES DE STRATÉGIES POUR LES CLASSES À NIVEAUX MULTIPLES

De nombreuses stratégies d'apprentissage qui se prêtent à des contextes de classe entière s'appliquent aussi au travail en groupe au cours de l'enseignement, de la pratique, de la mise en application ou de l'exploration-recherche. Les stratégies aussi constituent des outils d'évaluation valables. Le tableau suivant présente des stratégies, des approches et des outils qui fonctionnent bien dans des classes à niveaux multiples et indique où l'on peut les trouver dans les publications respectives de la province :

- *Des outils pour faire une différence dans les apprentissages**
- *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel - Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*

Stratégie	Document	
	Le succès à la portée de tous les apprenants	Des outils pour faire une différence dans les apprentissages*
Billets d'entrée et de sortie	p. 6.64 et 6.65	
Avant, pendant et après la lecture (APA)		✓
Remue-méninges		✓
Lecture coopérative	p. 6.46	✓
Ensemble, vérifions		✓
Sommaire des concepts	p. 6.71 à 6.73	
Co-op Co-op	p. 5.10	
LRD (lecture et réflexion dirigées)	p. 6.49	✓
Analyse d'articles	p. 6.74	
Tour d'horizon	p. 6.84	✓
Squelette de poisson		✓
Tableau de recherche		✓
Démarche exploration-recherche		✓
Jigsaw	p. 5.11	✓
SVA Plus	p. 6.20 à 6.22, 6.96	✓
Carnet d'apprentissage	p. 6.60 à 6.62	✓
LIEN (Liste, Interroge, Écris, Note bien)	p. 6.28	✓

(à suivre)

(suite)

Stratégie	Document	
	Le succès à la portée de tous les apprenants	Des outils pour faire une différence dans les apprentissages*
Regarde bien partout	p. 6.41	✓
Organigramme	p. 6.14 et 6.15; 6.24 et 6.25; 6.50 et 6.51	
Modèle d'enseignement explicite	p. 6.4	
Prise de notes	p. 6.86 à 6.88	✓
Lecture théâtrale		✓
Lecture réciproque	p. 6.47 et 6.48	✓
Tableau des connaissances en sept étapes	p. 6.98	
Cercle de partage		✓
Trie et prédis	p. 6.34 à 6.36, 6.102	✓
Schémas de récit		✓
Jetons d'orateur		✓
Le cercle de la parole/Bâtons d'orateur	p. 7.5 et 7.6	✓
Tableau récapitulatif en T		✓
Pense tout haut		✓
Réfléchir - partager - discuter		✓
Diagramme de Venn		✓
Cycle de mots	p. 6.32 et 6.33	✓
Jet de mots	p. 6.29 et 6.30	
Schéma récapitulatif en Y		✓

* Le document *Des outils pour faire une différence dans les apprentissages* est une traduction du document *English Language Arts K-8 Strategies That Make a Difference* - en voie de préparation.

Glossaire

GLOSSAIRE

Atelier — Bloc de temps ininterrompu inscrit à l'horaire et destiné à un contexte authentique d'apprentissage-enseignement — expériences et enseignement destinés à l'ensemble de la classe, petits groupes effectuant de la pratique guidée, enseignement stratégique, exploration-recherche ou travail autonome, réactions aux textes et réflexion.

Classes à niveaux multiples — Au Manitoba, classes axées sur l'élève, dans lesquelles les élèves de deux années scolaires ou plus apprenent ensemble et bénéficient de l'enseignement du même enseignant durant deux ans ou plus.

Communauté apprenante — Existe grâce à une relation de confiance qui se développe avec le temps entre les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents à mesure qu'ils s'engagent dans l'apprentissage et dans l'enseignement dans la classe à niveaux multiples.

Connaissance du processus d'évaluation — Interprétation commune, par les partenaires de la communauté apprenante, du processus d'évaluation qui s'appuie sur la recherche bien-fondée.

Continuum des apprentissages — La représentation des apprenants dans une classe à niveaux multiples le long d'un continuum des apprentissages (complète ou partielle) de la maternelle à la 8e année, qui évolue naturellement à la suite des évaluations formatives. Quand les enseignants réfléchissent à leur continuum des apprentissages, ils disposent d'un guide pour différencier l'enseignement dans la classe à niveaux multiples. Les « années scolaires » peuvent devenir des repères dans le continuum des apprentissages ce qui facilite la communication des résultats des évaluations sommatives aux parents.

Continuums qui présentent le développement de l'élève — Outils d'évaluation qui décrivent les comportements observables (connaissances, habiletés et stratégies, et attitudes) au cours des processus d'apprentissage ou des performances authentiques. Les continuums dessinent le portrait de la croissance et des réalisations des élèves à différents moments de l'année. Ils peuvent être utilisés par les élèves, les enseignants et les parents pour évaluer l'état de l'apprentissage, pour déterminer les prochaines étapes ou les prochains objectifs d'apprentissage, et pour communiquer les progrès et les réalisations des élèves.

Critères — Descripteurs clairs de ce à quoi ressemble un processus, une performance, une démonstration ou un produit de qualité. Les critères générés par les élèves évoluent constamment à mesure que les élèves découvrent une signification et approfondissent leur compréhension des concepts.

Échafaudage — Démarches ou stratégies pédagogiques qui activent la connaissance antérieure d'un sujet ou d'un concept; ou une stratégie qui offre une aide ou un soutien adaptable et temporaire à l'élève pendant qu'il apprend.

Ensemble de textes — Éventail de textes courants et littéraires (histoires, albums illustrés, poésie, magazines, images, multimédias) répondant à une large gamme d'habiletés de lecture aux fins de la recherche et de l'enseignement stratégique. Un ensemble de textes peut inclure jusqu'à 100 textes sur le même sujet ou thème.

Évaluation — Processus systématique de cueillette d'informations sur ce qu'un élève connaît, peut faire et apprend à faire. L'évaluation étant intégrée à l'apprentissage et à l'enseignement, elle engage les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs (la communauté apprenante) dans une démarche approfondie d'observation, de rétroaction descriptive, de réflexion, d'établissement d'objectifs, d'ajustement de l'enseignement et de célébration des apprentissages.

Évaluation formative — Données de l'évaluation continue (ce que les enseignants voient et entendent), recueillies au cours de l'enseignement, pour déterminer ce que connaissent et savent faire les élèves et pour fournir une rétroaction descriptive qui améliore l'apprentissage et oriente l'enseignement. La rétroaction est généralement rattachée directement aux objectifs d'apprentissage des élèves et fondée sur les critères générés par les élèves.

Évaluation sommative — Célébration, résumé, évaluation ou jugement, à la fin d'un thème, d'un module, d'un semestre, d'un trimestre ou d'une année scolaire, fondé sur les tâches de performance/produits et les données de l'évaluation formative.

Grille d'évaluation — Ensemble de critères qui décrit les niveaux de performance (ce à quoi ça devrait ressembler). Le développement des grilles d'évaluation devrait se faire à partir des critères générés par les élèves avec leur participation. De la 6e année au secondaire 4, les grilles d'évaluation peuvent servir à mesurer la réalisation pour les fins des évaluations sommatives à la fin d'un thème, d'un module, d'un semestre, d'un trimestre ou d'une année, et on peut calculer les pourcentages en attribuant des valeurs numériques à chaque niveau de performance.

Groupes d'apprentissage coopératifs — Groupes hétérogènes d'environ quatre personnes que l'on forme pour une période de temps prolongée afin de développer une microcommunauté d'apprenants au sein de la communauté de la classe à niveaux multiples. Ce regroupement permet de faire travailler ensemble des élèves appartenant à un large éventail d'âges et d'habiletés (voir aussi *groupes flexibles*).

Groupes flexibles — Groupe de deux à six élèves que l'on forme aux fins d'évaluation, d'enseignement stratégique, de pratique ou d'exploration-recherche. Ces groupes changent fréquemment, selon les besoins des apprenants. À l'occasion, des élèves peuvent travailler de manière autonome au sein d'un groupe flexible (voir aussi *groupes coopératifs*).

Jugement professionnel — Décisions que prennent les enseignants au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui reposent sur leur expérience de la classe et sur une solide connaissance de l'enseignement actif, des programmes d'études, de l'évaluation effectuée en classe et de la pédagogie.

Matériel de manipulation — Matériel pratique destiné à l'investigation et à la démonstration des concepts mathématiques et scientifiques. Le matériel de manipulation comprend des matériaux authentiques, des objets, ainsi que des modèles ou produits commerciaux.

Notes — Pourcentage représentant les réalisations des élèves d'après les évaluations sommatives. Au Manitoba, les élèves de la 6e année au secondaire 4 se voient attribuer dans toutes les matières des notes en pourcentage à la fin d'un semestre ou d'une année scolaire.

Observation — Méthode d'évaluation ponctuelle, systématique et cumulative de la classe, qui se concentre sur ce que sait et peut faire l'apprenant dans une variété de contextes authentiques, afin d'orienter l'enseignement, améliorer l'apprentissage et évaluer les réalisations.

Plan éducatif personnalisé (PEP) — Développé et mis en place par une équipe, document écrit contenant un plan décrivant la voie à suivre pour combler les besoins individuels d'apprentissage des élèves. La planification de l'enseignement individuel est le processus par lequel les éducateurs, le personnel de soutien et les parents collaborent à satisfaire des besoins des élèves requérant du soutien (voir *Plan éducatif personnalisé*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba).

Portfolio — Collection de travaux choisis avec soin et faits à différents moments de l'année par l'élève qui atteste de l'apprentissage et de la réalisation. Le choix s'effectue en fonction des objectifs d'apprentissage ou des critères de l'élève et exige l'autoévaluation et la réflexion. L'évaluation du portfolio vise le processus aussi bien que le produit. Les portfolios deviennent des outils d'évaluation puissants axés sur les élèves que l'on partage avec la communauté apprenante.

Pratique exemplaire — Apprentissage et enseignement dont la théorie repose sur la base de recherches des programmes d'études courants (socioconstructivisme).

Questions incitatives — Questions que créent les élèves pour cibler leur recherche. Ces questions se développent à partir des questions initiales établies au début d'une démarche d'exploration-recherche.

Questions initiales — Premières questions que posent les élèves au début de leur exploration-recherche. Ces questions proviennent des connaissances antérieures et de la curiosité des élèves.

Résultats d'apprentissage généraux — Énoncés généraux identifiant les connaissances, les habiletés et stratégies, et les attitudes que l'on attend des élèves qu'ils manifestent à mesure que leurs compétences et leur confiance augmentent, entre la maternelle et le secondaire 4.

Résultats d'apprentissage spécifiques — Descriptions concises des connaissances, des habiletés et stratégies, et des attitudes que l'on attend des élèves qu'ils manifestent à la fin d'une année scolaire.

Rétroaction descriptive — Information non sommative qu'on offre aux élèves pour leur montrer comment ils progressent par rapport aux critères et à leurs objectifs d'apprentissage. Principal résultat de l'évaluation formative, la rétroaction descriptive permet la réflexion des élèves et des enseignants.

Tâches de performance — Processus, performances, démonstrations ou produits authentiques par lesquels les élèves démontrent ou mettent en application les connaissances, les habiletés et les stratégies, et les attitudes qu'ils ont acquises grâce à l'apprentissage et la mise en pratique. L'évaluation des tâches de performance repose sur des critères qui, pour les fins de l'évaluation sommative, peuvent faire l'objet d'une grille d'évaluation pour décrire la qualité de la performance.

Test basé sur les normes — Évaluation sommative fondée sur les normes et les résultats d'apprentissage en fin d'année.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, R.H., et B. Pavan. *Nongradedness: Helping It Happen.* Lancaster : Technomic, 1993.

Armstrong, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Arpin, Lucie et Louise Capra. *L'apprentissage par projets.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Askew, Janice, et al. *Effective Teachers of Numeracy: Final Report (fév. 1997).* Londres : School of Education, King's College, 1997.

Atwell, N. *In the Middle.* Portsmouth : Heinemann, 1987.

Baker, T. « Strategic Planning: Recognizing Patterns for Reading Instruction », *Primary Voices* 10.4 (2002) : p. 16-22.

Banks, Janet Claudil. *Essential Learnings of Mathematics.* Edmonds : CATS Publications, 1996.

Barratta-Lorton, Mary. *Mathematics Their Way.* Don Mills : Addison-Wesley, 1995.

Barratta-Lorton, Robert. *Math: A Way of Thinking.* Don Mills : Addison-Wesley, 1997.

Bédard, Denise et Danielle Monpetit. *De la théorie à la pratique : stratégie... stratégie... pour une lecture efficace au primaire.* Anjou : Les Éditions CEC inc., 2002.

Belair, Louise M. *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1995.

Bingham, Anne A., avec Peggy Dorta, Molly McClaskey et Justine O'Keefe. *Exploring the Multiage Classroom.* York : Stenhouse Publishers, 1995. Ch.6, 7, 10.

Bodrova, E., et D. Leong. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.* Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 1996.

Bouchard, D. *The Gift of Reading.* Victoria : Orca Publishers, 2001.

Brossard, Luce et Margaret Rioux-Dolan. « Faire l'école en région éloignée », *Vie pédagogique,* nº 76 (janvier-février 1992) : p. 17-36.

Brown, Ann L. et Joseph C. Campione. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de Pédagogie,* nº 111 (avril-mai-juin 1995) : p. 11-33.

Brownlie, Faye et Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years.* Markham : Pembroke, 1992.

Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning.* 2e éd. Newark : International Reading Association, 2001.

Burns, Marilyn. *About Teaching Mathematics: A K-8 Resource.* 2e éd. Sausalito : Math Solutions, 2002.

——. *Mathematics: Teaching for Understanding, Grades K-6: Parts 1-3.* Trois vidéocassettes et un guide de discussion de l'enseignant. White Plains : Cuisenaire Company of America, 1992.

Burns, R.B. et D.A. Mason. « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal* 35.4 (1998) : p. 739-772.

Campbell-Hill, Bonnie. *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8.* Norwood : Christopher Gordon Publishers, Inc., 2001.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles,* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

——. *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative,* vol. 1. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.

Chard, S. et M. Flockhart. « Learning in the Park », *Educational Leadership* 60.3 (nov. 2002) : p. 53-56.

Chard, S.C. *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive.* New York : Scholastic Inc., 1998.

——. *The Project Approach: Managing Successful Projects.* New York : Scholastic Inc., 1998.

Cohen, Elizabeth G. *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.

Collectif Morissette-Pérusset. *Vivre la pédagogie du projet collectif.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Cone, S.L., et T.P. Cone. « Language Arts and Physical Education: A Natural Connection », *Teaching Elementary Physical Education* (juillet 2001) : p. 14-17.

Cone, T., P. Werner, S. Cone et A. Woods. *Interdisciplinary Teaching through Physical Education*. Champaign : Human Kinetics, 1998.

Connell, D.R. « The First 30 Years Were the Fairest: Notes from the Kindergarten and Ungraded Primary (K-2) », *Young Children* 42.5 (1987) : p. 30-68.

Costa E. et V. Timmons. « Innate Challenges and Promising Pedagogy: Training and Support in Multilevel Classrooms », *Brock Education* 12.1 (2002) : p. 17-35.

Davey, B. « Think Aloud — Modelling the Cognitive Processes of Reading Comprehension », *Journal of Reading* 27.1 (Oct. 1983) : p. 44-47.

Davies, A., C. Cameron, C. Politano et K. Gregory. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*. Winnipeg : Portage and Main Press, 1992.

Dore, Louise, Nathalie Michaud et Libérata Mukarugagi. *Engager l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

——. *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Dupuis, Jérôme. « Faire vivre les mathématiques », *Éducation enfantine*, nº 8 (avril 2003) : p. 17-18.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Des outils pour faire une différence dans les apprentissages*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation.

——. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1re année; 2e année; 3e année; 4e année).

——. Site d'Enfance en difficulté : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/index.html>.

——. Site Web du programme d'études : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetud/>.

——. Site Web du programme d'études des technologies de l'information et de la communication : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/tic/index.html>.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1re année, 2001; 2e année, 2001; 3e année, 2001; 4e année, 2001).

——. *Français langue première, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Français langue seconde – immersion, 4e à 8e année : Lire pour s'informer – Supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Mathématiques, 5e à la 8e année, supplément au document de mise en œuvre, évaluation en classe.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2002; 6e année, 2002; 7e année, 2002; 8e année, 2002).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *L'apprentissage fondé sur les ressources : un modèle d'enseignement.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1994.

——. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en mathématiques M à S4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Études autochtones – Document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

——. *Études autochtones : Document-ressources à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1997; 6e année, 1997; 7e année, 1997; 8e année, 1997).

——. *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re - 4e année, 1997; 5e année, 1998; 6e année, 1998; 7e année, 1998; 8e année, 1998).

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Grades 5 to 8 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation.* Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.

——. *Grades 5 to 8 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe – Guide pour les classes de la maternelle au secondaire 4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.

——. *Mathématiques, maternelle à la 4e année, évaluation en classe : supplément au document de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

——. *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1re et 2e année, 1998; 3e et 4e année, 1998; 5e et 6e année, 1998; 7e et 8e année, 1998).

——. *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves – Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (M à S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

——. *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde – immersion (M-S4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1re année, 1999; 2e année, 1999; 3e année, 1999; 4e année, 2000).

——. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4).* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

——. *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.

——. *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée : enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études – Document à l'intention des écoles de la maternelle au secondaire 4.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5e année, 2003; 6e année, 2003; 7e année, 2003).

——. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études – Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

——. *Sciences humaines maternelle à la 8e année, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage.* Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.

Farr, Roger C. et Bruce Tome. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Fehring, Heather, éd. *Literacy Assessment: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educator's Association.* Newark : International Reading Association, 2003.

Fournier, Sonia. *De la théorie à la pratique : Les intelligences multiples... une idée brillante!* Anjou : Les Éditions CEC inc., 2002.

Francœur, Paul. « Éloge de la différence », Vie pédagogique, nº 120, Québec (sept.-oct. 2001) : p. 38-39.

Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York : Basic Books, 1993.

——. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences.* Paris : Retz, 1996.

——. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York : Basic Books, 1993.

Gaudet, Denise et coll. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gaustad, J. « Implementing the Multiage Classroom », *ERIC Digest* 97 (1995) : p. 1-4.

Gayfer, M. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Étude canadienne.* Toronto : Association canadienne d'éducation, 1991.

Gere, A.R., éd. *Roots in the Sawdust: Writing to Learning across the Disciplines.* Urbana : National Council of Teachers of English, 1985.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1995.

——. *La lecture : de la théorie à la pratique.* 2e éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

——. *Les textes littéraires à l'école.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2000.

Goodlad, J. et R.H. Anderson. *The Nongraded Elementary School.* Éd. rév. New York : Teachers College Press, 1987.

Goodman, Y. *Valuing Language Study: Inquiry into Language for Elementary and Middle Schools.* Urbana : National Council of Teachers of English, 2003.

Goodman, Y.M. « Kidwatching: Observing Children in the Classroom », *Observing the Language Learner*. Éd. A. Jaggar et M.T. Smith-Burke. Urbana : National Council of Teachers of English and International Reading Association (1985) : p. 9-18.

Goupil, Georgette. *Communications et relations entre l'élève et la famille*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

——. *La maternelle : La mathématique au quotidien*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec et Université du Québec à Montréal, 2000.

——. « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », Vie pédagogique, nº 107, (avril-mai 1998) : p. 38-39.

Grangert, Michel. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur, 1997.

Gregory, Kathleen, Caren Cameron et Anne Davies. *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 2000.

——. *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 1997.

Harste, J.C. « Inquiry Based Instruction », *Primary Voices* K-6 1.1 (1992) : p. 2-5.

Harwayne, S. *Writing through Childhood: Rethinking Process and Product*. Portsmouth : Heinemann, 2001.

Hill, S. et T. Hill. *The Collaborative Classroom: A Guide to Cooperative Learning*. Portsmouth : Heinemann, 1990.

Hoerr, Thomas R. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Howden, Jim et Huguette Martin. *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

Jacobs, H. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Jensen, Eric. *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

——. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Johnson, D.W. et R.T. Johnson. « Instructional Goal Structures: Cooperative, Competitive or Individualistic », *Review of Educational Research* 44 (1974) : p. 217-219.

Kasten, W.C. « Why Does Multiage Make Sense? Compelling Arguments for Educational Change », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 2-9.

Katz, L.G. et S.C. Chard. *Engaging Children's Minds: The Project Approach.* 2e éd. Stanford : Ablex Publishing Corporation, 2000.

Koechlin, Carol et Sandi Zwaan. *Chercher, analyser, évaluer : activités de recherche méthodologique.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Kroner, Lou. *In the Balance: Algebra and Logic Puzzles, Grades 4-6.* Mountainview : Creative Publications, 1997.

Labinowicz, Éd. *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching.* Don Mills : Addison-Wesley, 1980.

Lauritzen, C. et M. Jaeger. *Integrating Learning through Theory: The Narrative Curriculum.* Boston : Dalmar Publishers, 1997.

Lazear, D. *Eight Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences.* Palatine : Skylight, 1999.

Leclerc, Martine. *Par quatre chemins : l'intégration de matières au cœur des apprentissages.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Lolli, E.M. « Multiage Magic », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 10-17.

Marzano, R.J., D.J. Pickering et J. McTighe. *Assessing Student Outcomes.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Matchullis, Lynda et Bette Mueller. « Strategies for Success: Effective Teaching for the Whole Class. » Unpublished resource material, 1994.

Mathematical Sciences Education Board (MSEB), *et al. Everybody Counts: A Report to the Nation on the Future of Mathematics Education.* Washington : National Academy Press, 1989.

McLaughlin, M. et M. Allen. *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8.* Newark : International Reading Association, 2002.

McTighe, J. et F.T. Lyman. « Mind Tools for Matters of the Mind. » *If Minds Matter: A Foreword to the Future.* Vol. 2. Éd. Costa, J. Bellanca et R. Fogarty. Palatine : Skylight (1992) : p. 71-90.

Meirieu, Philippe. *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* Paris : ESF, 1995.

Méténier, Gisèle. « Aider l'enfant à se construire de bonnes images mentales des nombres... », *Éducation enfantine,* nº 8 (avril 2003) : p. 14-15.

Miller, B.A. « A Basic Understanding of Multiage Grouping. » *School Administrator* 53.1 (1996) : p. 12-17.

——. *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small Schools.* Portland : Northwest Regional Educational Laboratory, 1999.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Les classes à niveaux multiples... Où en sommes-nous? Projet provincial sur les classes à niveaux multiples.* Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001.

Morgan, N. et J. Saxton. *Asking Better Questions: Models, Techniques and Classroom Activities for Engaging Students in Learning.* Markham : Pembroke Publishers, 1994.

Morissette, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Nelson, J., H.S. Glenn et L. Lott. *Positive Discipline in the Classroom.* Rocklin : Prima Publishing, 1997.

O'Connor, K. *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards.* 2e éd. Arlington Heights : Skylight, 2002.

Ogle, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher* 39 (1986) : p. 564-570.

Ostrow, J. *A Room with a Different View: A Practical Framework for Learning in a Multi-Age Classroom.* Markham : Pembroke Publishers Limited, 1995.

Pallascio, Richard. *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants.* Montréal : Modulo Éditeur, 1992.

Pavan, B.N. « The Benefits of Nongraded Schools », *Educational Leadership* 50.2 (1992) : p. 22-25.

Pearson, P. David et Margaret C. Gallagher. « The Instruction of Reading Comprehension », *Contemporary Educational Psychology 8* (1983) : p. 317-344.

Perrenoud, Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages – Entre deux logiques.* Paris : De Boeck & Larcier S.A., 1998.

——. *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF, 1997.

Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class.* Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.

Pratt, D. « On the Merits of Multiage Classrooms », *Research in Rural Education* 3 (1986) : p. 111-115.

Robb, L. *Teaching Reading in Social Studies, Science, and Math: Practical Ways to Weave Comprehension Strategies into Your Content Area Teaching.* New York : Scholastic, 2003.

Saint-Laurent, Lise, Jocelyne Giasson et Michèle Drolet. *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Scallon, Gérard. *L'évaluation formative.* Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2000.

Schön, D.A. *The Reflective Practitioner.* New York : Basic Books, 1983.

Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. *Construire une classe axée sur l'enfant.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1992.

Short, K., J. Harste et C. Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers.* 2e éd. Portsmouth : Heinemann, 1996.

Smith, A. et A. Davies. *Wordsmithing: A Spelling Program for Grades 3-8.* Winnipeg : Peguis Publishers, 1996.

Sousa, David A. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment.* 3e éd. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 2001.

Stiggins, Richard et Tanis Knight. *But Are They Learning? A Commonsense Parents' Guide to Assessment and Grading in Schools.* Portland : Assessment Training Institute, 1998.

Sutton, Ruth. *Assessment for Learning*. Salford : RS Publications, 1995.

——. *The Learning School*. Salford : RS Publications, 1997.

Taraif, Nicole. « Construire l'environnement de la différenciation pédagogique : croyances, démarche et organisation de la classe », *Revue de l'AQEFLS* 25:1, 2003.

The Metropolitan Toronto School Board. *Intégrer les matières de la 7e à la 9e année*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1995.

Tomlinson, Carol Ann. *La classe différenciée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2e éd. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Tomlinson, Carol Ann et Caroline Cunningham Eidson. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Van de Walle, John A. *Elementary and Middle Years Mathematics: Teaching Developmentally*. Don Mills : Addison Wesley Longman Inc., 2001.

Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978.

Watson, D.J. « Welcome to Our Wonderful School: Creating a Community of Learners », *Making a Difference: Selected Writing of Dorothy Watson*. Éd. S. Wilde. Portsmouth : Heinemann (1996) : p. 268-295.

Whitin, P. et K.J. Whitin. *Inquiry at the Window: Pursuing the Wonders of Learners*. Portsmouth : Heinemann, 1997.

Littérature enfantine citée/Livres d'enfant cités

Douglas, Ian. *Notre planète en changement*. Collection Enquête. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Evans, Lynette. *Les forêts*. Collection Enquête. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.

Gaudreault-Labricque, Madeleine. *Flocons de rêve*. St-Hubert : Les Éditions du Raton Laveur, 1990.

Jacquot, Martine L. *Le secret de l'île.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Julien, Susanne. *Les sandales d'Ali Boulouf.* Collection Libellule. Saint-Lambert : Les Éditions Héritage inc., 1988.

Labrosse, Darcia. *Où est la pie?* Montréal : Les Éditions Pierre Tisseyre, 1988.

McDermott, Barb et Gail McKeown. *La Colombie-Britannique, Coup d'œil sur... les provinces et les territoires du Canada.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Roux, Paul. *La patrouille des citrouilles.* Montréal : Éditions Banjo, 2002.

Shannon, David. *Après la pluie.* Saint-Laurent : Les 400 coups, 2003.

Viorst, Judith. *Alexandre et sa journée épouvantablement horrible, affreuse et pourrie.* Richmond Hill : Scholastic Canada, 1992.